Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8270722
Centre d'intérêt: 230

Les Jeunes et la réforme scolaire. -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation ; Montréal : Université de Montréal, Département de sociologie, 1981.
iv, 316 p. : graph. ; 23 cm. -- (Les Cahiers d'A.S.O.P.E. ; 13)

Bibliogr. à la fin des pties. Dépouillement: Besoins des étudiants ou de la société? : un faux dilemme / Pierre W. Bélanger et Valérien Harvey -- L'école privée et la démocratisation : sélection et processus / Paul Béland -- Cheminements scolaires du secondaire V à l'université : essai d'analyse de la structure du champ décisionnel / Alain Massot -- Destins scolaires du secondaire V à l'université dans les secteurs francophone et anglophone du Québec / Alain Massot -- La rationalité des étudiants des secteurs scolaires français et anglais : un réexamen / François Béland -- Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation / Guy Legault -- L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois / Léon Bernier -- Les attitudes politiques des jeunes et leurs parents : une études longitudinale / Léon Bernier -- Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec / Claude Trottier -- The problem of generations in English and French Canada : a belated reply to J.W.C. Johnstone / Guy Legault -- L'avant et l'après des réformes : l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 / Pierre W. Bélanger et Pierre Roberge.

Cote Dewey: 370.9714/J58 Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Besoins de l'étudiant *Ecole privée *Démocratisation de l'enseignement *Cheminement scolaire *Aspiration de l'étudiant *Aspiration scolaire *Attitude de l'étudiant *Attitude de l'enseignant *Attitude des parents *Attitude sociale *Attitude politique *Réforme scolaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet)

Afin de rendre plus aisément accessibles les travaux réalisés dans le cadre du projet ASOPE, l'ouvrage regroupe onze articles et communications jusqu'alors dispersés et parfois difficilement consultables. Bien que diverses tant par les sujets traités que par les méthodes utilisées, ces études ont en commun un même cadre général d'analyse; elles utilisent toutes les mêmes données, portant sur les mêmes populations. Les textes sont répartis en quatre sections: 1. Besoins des étudiants; 2. Cheminements et aspirations; 3. Représentations sociales et générations; 4. L'avant et l'après des réformes.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université Laval; Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC

Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270722

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

Volume XIII

LES JEUNES ET LA RÉFORME SCOLAIRE

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

EDUQ 8270722

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME XIII

LES JEUNES ET LA REFORME SCOLAIRE

FRANCOIS BELAND, PAUL BELAND,
PIERRE W. BELANGER, LEON BERNIER,
VALERIEN HARVEY, GUY LEGAULT,
ALAIN MASSOT, PIERRE DOBERGE
ET CLAUDE TROTTIER.

JUIN 1981

L'EQUIPE ASOPE

Directeurs: Pierre W. BELANGER, Université Laval
Guy ROCHER, Université de Montréal

Chercheurs:

Muriel GARON-AUDY
Denis FAGNAN
Suzanne VEILLETTE-PERRON
Louise MALO
Jean RENAUD
Sylvie BEAUCHAMP-ACHIM
Suzanne CHOUINARD
Mireille LEVESQUE
Pierre DROUILLY
Christine CORBEIL
Robert BEDARD
François BELAND
Paul BELAND
Léon BERNIER
Louise LAFORCE
Guy LEGAULT
Alain MASSOT
Pierre ROBERGE
Pierre ROSA

Cette recherche a été réalisée grâce à des subventions du programme F.C.A.C. (Formation de chercheurs et action concertée) et de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Education du Québec.

PREFACE

Au cours des dernières années, les chercheurs qui ont été étroitement associés à l'équipe d'ASOPE et qui ont exploité les données accumulées ont eu l'occasion de présenter des communications aux réunions de certaines sociétés savantes ou dans des colloques. Ils ont pu aussi publier des articles dans diverses revues. Ces communications et ces articles se trouvent aujourd'hui dispersés, ce qui en rend la consultation parfois difficile, sinon même impossible. De plus, il n'est pas facile de faire des liens ou des recoupements - parfois nécessaires - entre des articles et des communications épars ou même inédits.

Ce sont là des difficultés assez courantes dans la recherche: dispersion et fragmentation des sources de références et de consultations. Nous avons cru cependant pouvoir y apporter un correctif, en rassemblant ces communications et ces articles dans une même publication. C'est ce que nous présentons dans ce Cahier d'ASOPE.

Ce faisant nous avons voulu rendre service aux lecteurs et aux chercheurs intéressés par la recherche que nous avons poursuivie dans notre équipe. Nous avons aussi du même coup voulu témoigner aux chercheurs qui ont collaboré avec nous que la qualité de leurs travaux leur méritait une nouvelle diffusion.

Le lecteur trouvera dans ce Cahier d'ASOPE des études diverses, à la fois par les sujets qui y sont traités et par les méthodes utilisées. Mais en même temps, elles peuvent toutes aisément être rassemblées sous une même couverture, car elles utilisent toutes les mêmes données, portant sur les mêmes populations. De plus, ce sont toutes des analyses qui s'inscrivent dans une perspective longitudinale. Enfin, on verra qu'elles sont également marquées au coin d'une grande rigueur méthodologique.

Nous remercions les maisons d'édition et les revues qui ont bien voulu nous permettre de publier de nouveau les articles auxquels elles avaient d'abord donné leur hospitalité.

Les co-directeurs de la
recherche ASOPE,

Pierre W. Bélanger,
Université Laval

Guy Rocher,
Université de Montréal.

TABLE DES MATIERES

PREFACE 1

INTRODUCTION - BESOINS DES ETUDIANTS 1

BELANGER, Pierre W. et Valérien HARVEY - Besoins des étudiants ou de la société? Un faux dilemme 3

PREMIERE PARTIE - CHEMINEMENTS ET ASPIRATIONS 23

BELAND, Paul - L'école privée et la démocratisation: sélection et processus 25

MASSOT, Alain - Cheminements scolaires du secondaire V à l'Université: Essai d'analyse de la structure du champ décisionnel 45

MASSOT, Alain - Destins scolaires du secondaire V à l'Université dans les secteurs francophone et anglophone du Québec 73

BELAND, François - La rationalité des étudiants des secteurs scolaires français et anglais: un réexamen 99

LEGAULT, Guy - Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation 111

DEUXIEME PARTIE - REPRESENTATIONS SOCIALES ET GENERATIONS 151

BERNIER, Léon - L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois 153

BERNIER, Léon - Les attitudes politiques des jeunes et de leurs parents: une étude longitudinale 163

TROTTIER, Claude - Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec 221

LEGAULT, Guy - The Problem of Generations in English and French Canada: A Belated Reply to J.W.C. Johnstone 263

CONCLUSION - L'AVANT ET L'APRES DES REFORMES 279

BELANGER, Pierre W. et Pierre ROBERGE - L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 281

INTRODUCTION

BESOINS DES ETUDIANTS

BESOINS DES ETUDIANTS OU DE LA SOCIETE? UN FAUX DILEMME.

PIERRE W. BELANGER
VALERIEN HARVEY

Comme le thème que nous allons discuter est difficile à cerner, nous allons commencer d'une façon bien empirique et nous demander tout bonnement la question suivante: Les étudiants ont-ils réellement besoin des conseillers d'orientation?

La réponse à cette question nous permettra de poser le problème d'une façon plus précise. Par la suite nous allons essayer de montrer qu'en éducation, nous nous enfermons dans un cercle vicieux lorsque nous partons des besoins des étudiants pour exercer notre "activité éducative". Fondamentalement, partir des besoins des étudiants c'est accepter la société telle qu'elle est puisque les besoins de étudiants ne sont que le reflet des forces sociales qui ont forgé ces besoins. Nous allons illustrer cette thèse en partant de deux sujets d'actualité touchant les conseillers d'orientation et les étudiants: d'abord nous discuterons des orientations de l'enseignement collégial au Québec, c'est-à-dire du rapport Nadeau qui recommande que cet enseignement soit axé sur les besoins des étudiants; en second lieu, nous aborderons la délicate question du rôle des conseillers d'orientation dans l'orientation des filles du secondaire, rôle qui a été récemment critiqué dans une brochure du Conseil du Statut de la femme sur l'école sexiste.

Cet article est extrait de la revue Orientation Professionnelle, vol 14, numéro 2, été 1978.

1. Les étudiants ont-ils besoin des conseillers d'orientation?

Le rapport Parent avait défini un rôle important aux conseillers d'orientation dans la réforme scolaire au Québec. Ils devaient constituer des agents importants pour la réalisation du projet social qui sous-tendait la réforme; en d'autres mots, les services des conseillers d'orientation devaient répondre à un besoin social tel que défini par ceux qui avaient conçu la réforme et non pas par les étudiants. Ce besoin était-il réellement ressenti par les étudiants? La politique de développement des services d'orientation devait-elle reposer sur les désirs ou besoins manifestés par les étudiants ou sur une analyse de la situation objective des étudiants, de leurs besoins?

Quoiqu'il en soit, voyons d'abord ce que pensent les étudiants des conseillers d'orientation (ces données ont été recueillies au printemps 1972 dans le cadre du projet de recherche ASOPE)[1]. On peut constater, au tableau 1, que la majorité des étudiants de secondaire V et de Cégep, tant francophones qu'anglophones, ont déjà rencontré un conseiller d'orientation au cours de leurs études. Pour ceux qui ne l'ont pas fait ce n'est pas parce que le service n'était pas disponible car seulement 2% environ disent qu'il n'y a pas de conseillers d'orientation dans leur école. Parmi ceux qui ont rendu visite au conseiller d'orientation, plus de 50% l'ont cependant fait plus d'une fois (tableau 2). On ne peut savoir d'après le questionnaire dans quelle mesure ils ont été obligés de rencontrer le conseiller. Faisons le postulat le plus favorable aux conseillers: ils ont fait ces visites sur une base volontaire. Le bilan peut donc apparaître assez positif jusqu'ici.

---

1. Pierre W. Bélanger et Guy Rocher et al., 1976, Analyse descriptive des données de la première cueillette, vol. I, Les Étudiants; vol. II, Les Parents; vol. III, Les enseignants, Université Laval, Université de Montréal.

Tableau 1

Depuis le début de vos études secondaires avez-vous rencontré un conseiller d'orientation à l'école?

		Oui	Non	Il n'y en a pas à l'école	N
Sec. III	Français	43,8	50,7	5,5	803
	Anglais	61,7	30,3	7,9	403
Sec. V	Français	80,1	18,8	1,1	6922
	Anglais	87,8	9,8	2,3	2994
Cégep 2	Français	76,5	21,4	2,0	2283
	Anglais	62,6	35,7	1,7	690

Tableau 2

Combien de fois avez-vous rencontré le conseiller d'orientation?

		Une fois	2 ou 3 fois	plus de 3 fois	N
Sec. III	Français	60,5	27,0	12,5	352
	Anglais	34,5	38,2	27,3	249
Sec. V	Français	34,1	40,3	25,6	5545
	Anglais	16,5	42,8	40,7	2631
Cégep 2	Français	42,2	38,3	19,5	1748
	Anglais	34,5	45,8	19,7	432

Mais voyons quelle évaluation les étudiants font de ces rencontres. La situation devient moins rose. Il semble que lorsqu'on est plus jeune (secondaire III) on trouve que les informations données par le conseiller sont nouvelles et utiles (tableau 3). Mais en secondaire V et au Cégep, on nous affirme que ces informations sont, soit inutiles ou constituent des répétitions de choses déjà connues. Si les conseillers disent souvent des choses inutiles ou se répètent, cependant ils ne semblent pas trop souvent désorienter les étudiants (seulement 10%).

Tableau 3

Résultats des dernières rencontres avec le conseiller d'orientation

		Informations nouvelles et utiles	Informations nouvelles mais inutiles	Répétition de choses déjà connues	Confusion plus grande	Mauvais conseils	
Sec. III	Français	64,4	13,8	14,7	6,9	0,3	348
	Anglais	68,8	16,7	9,6	4,2	0,8	240
Sec. V	Français	43,0	23,1	22,4	8,2	3,3	5534
	Anglais	54,9	23,3	14,7	3,4	3,7	2580
Cégep 2	Français	29,6	27,1	32,4	5,0	5,9	1751
	Anglais	44,4	31,7	18,3	1,2	4,5	426

Si on analyse ces données selon la classe sociale (tableau 4) on se rend compte que les classes les plus défavorisées qui, dit-on, auraient le plus besoin de l'aide des conseillers n'en ont pas profité plus que les autres.

On peut constater, aux tableaux 5, 6 et 7, que ce n'est pas avec les conseillers que les étudiants préfèrent discuter de leur avenir, que ce soient leurs projets d'études, de travail ou autre. Dans l'ensemble

moins de 20% choisissent de préférence le conseiller d'orientation pour discuter de leurs projets d'études et de travail. Quoiqu'on pense de la famille, chez les plus jeunes le choix se porte encore sur les parents et chez les plus âgés, sur les amis.

Tableau 4

Depuis le début de vos études secondaires, avez-vous rencontré un conseiller d'orientation à l'école (sec. V) et cela vous a-t-il aidé?

Classe sociale			oui	non	il n'y en a pas	m'a aidé	N
Supérieure	1	Français	80	19	1	31	219
		Anglais	89	7	4	42	331
	2	Français	83	16	1	29	314
		Anglais	88	10	2	40	410
	3	Français	84	15	1	34	540
		Anglais	86	11	3	42	354
	4	Français	84	15	1	34	1347
		Anglais	88	10	2	47	608
	5	Français	79	20	1	33	2543
		Anglais	89	10	1	50	646
Inférieure	6	Français	77	22	1	35	1245
		Anglais	89	11	1	53	250
Total		Français	80	19	1	33	
		Anglais	88	10	2	46	

On peut constater, aux tableaux 5, 6 et 7, que ce n'est pas avec les conseillers que les étudiants préfèrent discuter de leur avenir, que ce soient leurs projets d'études, de travail ou autre. Dans l'ensemble moins de 20% choisissent de préférence le conseiller d'orientation pour discuter de leurs projets d'études et de travail. Quoiqu'on pense de la famille, chez les plus jeunes le choix se porte encore sur les parents et chez les plus âgés, sur les amis.

Tableau 5

Avec qui préférez-vous discuter de vos projets d'études?

		Professeurs	Conseillers d'orientation	Amis	Parents	Autres adultes	Directeurs	Frères/soeurs	Aucun	N
Sec. I	Français	8,9	19,6	12,6	47,0	3,0	3,9	3,2	1,6	4147
	Anglais	4,7	8,6	12,1	60,0	2,1	2,2	5,3	4,9	1480
Sec. III	Français	5,2	23,3	19,5	35,8	4,3	3,3	5,8	2,7	810
	Anglais	1,7	17,2	14,4	46,0	4,0	5,2	4,0	7,5	402
Sec. V	Français	6,0	12,0	31,2	31,1	6,6	2,8	5,7	4,5	6939
	Anglais	2,8	14,3	21,5	38,7	5,5	3,1	4,6	9,5	2939
Cégep 2	Français	8,8	5,0	49,0	15,6	7,2	2,0	4,6	7,9	2290
	Anglais	12,2	11,8	24,1	20,5	7,6	3,4	3,2	17,2	727

Tableau 6

Avec qui préférez-vous discuter de vos projets de travail?

		Professeurs	Conseillers d'orientation	Amis	Parents	Autres adultes	Directeurs	Frères/soeurs	Aucun	N
Sec. I	Français	4,9	18,2	11,4	52,2	4,4	3,9	2,8	2,3	4140
	Anglais	4,5	8,3	10,7	59,9	3,4	3,3	3,8	6,1	1482
Sec. III	Français	2,1	15,9	17,4	44,6	6,9	4,7	4,4	3,8	809
	Anglais	2,8	19,8	7,0	48,3	4,8	5,5	3,8	8,3	400
Sec. V	Français	3,0	6,4	30,9	9,9	2,5	4,7	4,7	4,7	6948
	Anglais	1,6	9,7	18,6	41,9	7,8	5,0	3,8	11,6	2928
Cégep 2	Français	6,1	3,0	46,3	20,7	9,9	1,8	4,3	7,9	2279
	Anglais	9,7	12,8	21,8	24,0	10,0	2,8	1,9	17,1	721

Tableau 7

Avec qui préférez-vous discuter de vos projets d'avenir (autres qu'études et travail)?

		Professeurs	Conseillers d'orientation	Amis	Parents	Autres adultes	Directeurs	Frères/ soeurs	Aucun	N
Sec. I	Français	1,8	7,0	20,3	53,8	5,9	2,1	4,0	5,1	4137
	Anglais	1,8	3,7	18,3	53,8	3,3	1,5	5,1	12,5	1478
Sec. III	Français	0,9	5,3	33,8	40,2	6,5	1,4	6,0	5,8	810
	Anglais	0,7	5,2	25,5	44,6	5,7	1,2	3,7	13,4	404
Sec. V	Français	0,8	1,8	49,0	28,2	6,9	0,4	4,5	8,4	6938
	Anglais	0,6	1,9	40,6	31,7	5,4	0,7	3,8	15,2	2926
Cégep 2	Français	0,9	0,7	58,2	15,5	8,2	0,1	4,7	11,7	2283
	Anglais	1,1	1,1	43,2	21,6	7,5	0,3	2,5	22,8	723

Si on examine une autre facette du problème on arrive aux mêmes conclusions. Parmi les étudiants de secondaire V, en 1972, qui avaient abandonné leurs études et travaillaient en 1973, seulement 31% avaient rencontré le conseiller d'orientation, "et dans le cas où il y eut rencontre la question de poursuivre ses études ou non fut marginale par rapport à d'autres problèmes!"[1] (tableau 8).

Dans un autre atelier, notre collègue Guy Legault, du groupe de recherche ASOPE, analyse plus en profondeur le rôle du conseiller d'orientation. Il conclut qu'objectivement les conseillers jouent un rôle important pour les étudiants parce que ceux qui les rencontrent réalisent dans une bien plus grande proportion que les autres leurs aspirations. Mais

1. Alain Massot, "Quelques faits saillants sur les non-étudiants-travailleurs", Miméo, groupe de recherche ASOPE, 20 février 1975, p. 26.

du point de vue de l'étudiant la situation est différente. Ceux qui évaluent d'une façon négative leur rencontre avec le conseiller d'orientation réalisent leurs aspirations dans la même proportion que ceux qui l'évaluent de façon positive[1]. Il y a donc un hiatus entre la perception des étudiants et la situation objective.

Tableau 8

Rencontre(s) avec un conseiller d'orientation et type de conseil reçu
N.E.T., cohorte 3, T2, 72-73

Rencontre	%	Poursuivre études	Abandonner	Autres	Total
oui	30,7	28,8	5,1	66,1	100,0
non	69,3				
Total	100,0 (639)				

Dans l'ensemble, seulement 33% des francophones et 46% des anglophones ont le sentiment que les conseillers d'orientation ont joué un rôle positif dans leur orientation (tableau 4). Faudrait-il réduire les services d'orientation à la dimension de la demande des étudiants -- à leurs besoins? Réalise-t-on alors que si la commission Parent était partie d'une analyse des besoins des étudiants en matière d'orientation, il est probable que plusieurs d'entre vous, du Québec, n'auraient pas d'emploi présentement?

1. Guy Legault, infra, p. 111.

2. Le problème: un faux dilemme

La philosophie qui veut que toute action ou intervention se fasse à partir des besoins trouve de nombreux adeptes de nos jours, et particulièrement dans le domaine de l'éducation. Le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'"activité éducative" s'inspirait de cette philosophie. Il en est de même du rapport Faure, du rapport Nadeau sur l'enseignement collégial, du rapport "Education et Développement" sur les milieux défavorisés, etc. "Partir des besoins des étudiants", le "s'éduquant", "activer le développement personnel", l'"épanouissement de la personne", etc., sont autant d'expressions très à la mode dans le monde de l'éducation et qui reflètent cette pensée. Celle-ci est difficile à cerner et se manifeste bien subtilement. C'est le cas de ceux qui ne veulent plus être profesSeurs, mais "personnes-ressources". C'est le cas de ceux qui ne veulent pas "intervenir" auprès des milieux défavorisés, mais "animer" ces milieux. C'est le cas de ceux qui ne veulent pas orienter, mais seulement activer le développement vocationnel. C'est le cas de professeurs qui commencent leur cours en demandant aux étudiants de quel sujet ils veulent discuter. Et s'ils ne veulent pas discuter? Si un élève de milieu défavorisé ne veut pas aller à l'école? Si un élève veut devenir un bandit? Qu'est-ce que vous lui "conseillez"?

Ceux qui adhèrent à l'idéologie des besoins sont pourtant en général très critiques de la société actuelle. Elle est, disent-ils, bureaucratique, impersonnelle, dépersonnalisante, etc. Pour rendre plus humanisante cette société, ils veulent partir des besoins de la personne. Mais, en ce faisant, ils ne prennent pas conscience que, fondamentalement, ils font le jeu de ces mêmes forces sociales qu'ils dénoncent, car celles-ci ont déjà façonné les personnalités. A leur insu, ils ont en quelque sorte une conception biologique du développement de la personne. Tout se passe comme si ces valeurs, ces besoins, ces attitudes étaient quelque chose d'inné dans chacune des personnes. Il suffirait alors seulement d'activer la croissance et l'expression de ces valeurs et besoins.

tout comme on donne de la moulée aux animaux de boucherie pour activer leur "croissance". Or, on sait très bien que le développement d'une personne, à un moment donné, est le produit d'une interaction de cette personne avec des acteurs sociaux. Sa personnalité est le produit de sa réaction à un ensemble de forces sociales qui ont agi sur elle, bon gré, mal gré. Ainsi, partir des besoins des étudiants, c'est partir des résultats de l'action des différentes forces sociales sur la personne. En d'autres mots, les besoins, comme les valeurs et les attitudes des personnes sont conditionnés par les différentes forces sociales, politiques et économiques d'une société donnée. Partir des besoins des étudiants, revient à partir de la société telle qu'elle est présentement et telle qu'elle exerce son influence sur la personnalité. Partir des besoins des étudiants, c'est n'être pas du tout critique de la société actuelle, c'est l'accepter telle qu'elle est. Nous revenons au paradoxe et au cercle vicieux dont nous parlions au début. Partir des besoins des étudiants c'est partir de la société actuelle... et y rester. Ceux qui défendent l'idéologie des besoins sont critiques de la société et se rabattent sur les besoins des étudiants pour exercer leur action; ils sont complices de la société actuelle et l'accentuent comme telle. Et comme l'a démontré Marcuse, la société continuera de créer des besoins selon son gré, bien paisiblement... et les conseillers ne seront qu'une dent de l'engrenage social.

3. Les conseillers d'orientation à la solde de l'industrie?

Pour illustrer notre thèse, nous allons d'abord reprendre en partie l'analyse critique que nous avions faite avec nos collègues Rocher et Trottier du Rapport Nadeau. Ce rapport, les conseillers d'orientation du Québec le savent, s'inspirait largement de ce que nous avons appelé l'idéologie des besoins, pour fonder leurs recommandations relatives au développement des études collégiales.

Reprenons des extraits de cette critique[1].

"Les auteurs (...) sont d'avis que les besoins des étudiants vont dans le sens d'une formation professionnelle. Ils en arrivent à cette conclusion en se fondant sur la consultation du milieu à laquelle ils ont eux-mêmes procédé, d'une part, et sur certains rapports de recherche, d'autre part[2]. Nous croyons cependant qu'en ce qui concerne les conclusions des recherches, les auteurs du rapport en ont fait un usage incomplet et finalement erronné.

Il est vrai que des études menées récemment ont démontré que la plupart des étudiants sont préoccupés par les incidences du marché du travail sur leur orientation et ont tendance, pour un nombre élevé d'entre eux, à privilégier le caractère professionnel des études collégiales. Ainsi, dans le cadre de la recherche ASOPE, (...) les étudiants québécois francophones de secondaire V et du Cégep ont répondu respectivement dans une proportion de 55% et 54% que la plus importante raison d'aller à l'école ou au Cégep, était de "se préparer à une profession ou à un métier". Ces étudiants ont donc une conception du collège (ou de l'école) dont on peut dire qu'elle est instrumentale, utilitaire, axée sur les besoins du marché du travail, plutôt qu'expressive ou qu'axée sur le développement de la personnalité. Il importe cependant d'ajouter qu'il reste quelque 45% des étudiants qui ne privilégient pas d'abord cette conception de l'école ou du Cégep. Si l'on accepte ces données et si l'on se fonde en même temps sur le postulat qu'il faut définir l'orientation des études collégiales à partir des besoins des étudiants, on devrait conclure qu'il faudrait définir plu-

---

1. Pierre W. Bélanger, Valérien Harvey, Guy Rocher et Claude Trottier, "Le rapport Nadeau, les besoins des étudiants", Prospectives, vol. 2, no. 4, 1975, pp. 215-222.

2. Ils citent notamment: E. Bielinski et Y. Brais, "L'étudiant au Cégep", Québec, Ministère de l'Education, juin 1981; P. Béland, "Les attentes des étudiants de niveau collégial. Traduction scolaire d'un milieu socio-économique", Québec, Conseil supérieur de l'éducation, mai 1974.

sieurs types de Cégeps pour satisfaire aux différents besoins exprimés par divers groupes d'étudiants. Autrement, on impose à l'ensemble des étudiants une conception de l'enseignement collégial qui n'est privilégiée que par environ 55% d'entre eux.

Tableau 9

Pourcentages des étudiants de secondaire V, du Cégep, des enseignants du secondaire, des parents, des directeurs d'écoles secondaires qui estiment que la première raison d'aller à l'école ou au Cégep est de "se préparer à une profession, un métier", selon la langue d'enseignement de l'institution.

Etudiants Sec. V		Etudiants Cégep		Enseignants		Parents		Directeurs d'écoles secondaires	
F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
55%	19%	54%	14%	27%	5%	41%	13%	18%	10%

Ainsi, d'une part, ces résultats de recherche ne nous permettent pas de conclure que les besoins des étudiants vont exclusivement dans le sens d'une formation professionnelle. Ils nous indiquent, d'autre part, que l'analyse des besoins des étudiants, quand on en tire la norme d'une réforme de l'enseignement, peut conduire à des conclusions erronées.

Il y a plus grave. L'interprétation des besoins des étudiants, proposée dans le rapport Nadeau, apparaît encore plus sujette à caution lorsqu'on constate que les auteurs du rapport ne sont pas conscients -- ainsi que nous l'avons déjà souligné -- que les besoins exprimés par les étudiants sont eux-mêmes conditionnés socialement. Les besoins des étudiants sont un produit de la société dans la mesure où ils sont le résultat de l'action socialisatrice des parents, des enseignants, des pairs, etc. Ceci peut être assez facilement démontré si on examine de plus près

les données du groupe de recherche ASOPE que nous avons citées plus haut.

On a déjà constaté, à la lecture du tableau 9, que la majorité des étudiants francophones du Cégep (55%) étudient d'abord en vue de se préparer à une profession ou à un métier. Mais on note que si la majorité des étudiants francophones expriment des besoins qui vont dans le sens d'une formation professionnelle au niveau collégial (et secondaire), il n'en est pas ainsi pour les étudiants anglophones.

Seulement 14% des étudiants anglophones vont au Cégep pour se préparer à une profession ou à un métier, la très grande majorité indiquant comme principales raisons de fréquenter le Cégep le désir soit de "développer ses capacités intellectuelles", soit d'"apprendre à se donner des buts dans la vie". Les étudiants anglophones ont donc une conception moins utilitaire du Cégep, moins axée sur les besoins du marché du travail que leurs confrères francophones. Ils ont moins tendance que ceux-ci à exprimer leurs besoins en terme de formation professionnelle.

Ce qui est encore plus caractéristique, c'est qu'on retrouve les mêmes différences entre francophones et anglophones chez les enseignants, les parents et les directeurs d'écoles secondaires. Ce dernier résultat nous permet de croire que lorsque les étudiants expriment leurs besoins, ceux-ci sont nettement conditionnés par le contexte culturel dans lequel ils s'inscrivent. Si les jeunes francophones ont une conception utilitaire de l'éducation, ils la partagent avec leurs parents et leurs enseignants, et sans doute la leur doivent-ils pour une large part.

On peut croire que la conception plus utilitaire de l'école et de l'enseignement collégial des jeunes francophones, de leurs parents et enseignants, est le produit d'un conditionnement culturel dont les racines rejoignent les idéologies qui ont présidé à la mise en place de la réforme scolaire au cours des années soixante. La réforme scolaire

s'est alors faite au nom d'une idéologie nationaliste de rattrapage économique selon laquelle un niveau d'instruction plus élevé engendrerait une productivité plus grande, provoquerait un développement économique plus poussé de la société québécoise, permettrait au Québec d'exercer un contrôle plus grand sur son économie et son développement et garantirait à chacun de ceux qui étudieraient plus longtemps un niveau de vie plus élevé qu'à leurs parents moins instruits. L'expression des besoins des étudiants, sur laquelle s'appuie le rapport Nadeau, et que celui-ci considère comme reflétant les besoins réels des étudiants, n'est probablement que le produit d'un conditionnement idéologique et politique qui se serait manifesté chez les francophones depuis la mise en place de la réforme scolaire et qui constituerait une des séquelles qui persiste chez les jeunes de l'idéologie qui a présidé à la "révolution tranquille" des années cinquante et soixante.

Si on poursuit l'analyse à partir de données préliminaires dont nous disposons, mais qui n'apparaissent cependant pas dans ce tableau 9, un autre fait important nous frappe. Ce sont les étudiants des parents de classe sociale inférieure ou défavorisée qui expriment en plus grand nombre des besoins qui vont dans le sens d'une formation de type professionnel. On pourrait peut-être ici, pour expliquer cette dernière différence, invoquer la théorie de Maslow[1]. Selon cette théorie, les familles aussi bien que les individus doivent satisfaire les besoins physiologiques et matériels avant de satisfaire leurs besoins intellectuels ou spirituels. Les enfants des classes sociales inférieures, plus dépourvues au plan des besoins essentiels, manifestent un fort besoin de sécurité en demandant à l'école de les préparer à un métier ou une profession qui va leur assurer une sécurité matérielle. Les jeunes des classes supérieures sont moins préoccupés de leur avenir professionnel probablement parce qu'ils ont moins souffert d'insécurité matérielle. Ils peuvent demander au Cégep de leur donner une formation générale davantage axée sur le développement de leurs capacités intellectuelles.

---

1. A.H. Maslow, Motivation and Personality, New York, Harper, 1954; Toward a Psychology of Being, Princeton, N.J., Van Nostrand, 1962.

Quoi qu'il en soit pour l'instant de ces tentatives d'explications, ce que nous voulions mettre ici en lumière, c'est qu'on ne peut partir uniquement des besoins des étudiants pour définir les orientations de l'enseignement collégial".

Autrement c'est faire le jeu des forces sociales dominantes et être, consciemment ou non, à leur service. Les conseillers vont-ils accepter que les étudiants d'origine sociale humble soient orientés selon les buts utilitaires et que l'humanisme ne soit accessible qu'aux mieux nantis?

4. Les conseillers d'orientation au service du sexe dominant?

Partir exclusivement des besoins des étudiants c'est s'enfermer dans une position non seulement statique, mais rétrograde. C'est accepter la situation telle qu'elle est sur le plan social, et démissionner devant le défi d'apporter des changements à la société. On peut illustrer cette affirmation en partant de la position des conseillers d'orientation vis-à-vis l'orientation des filles dans le système scolaire. Dans une brochure récente du Conseil du Statut de la femme intitulée "L'école sexiste c'est quoi?", on lance la pierre aux conseillers d'orientation en disant qu'ils orientent les filles presque exclusivement vers des occupations ou des professions "dites féminines". La Corporation a rétorqué en disant que c'était la société qui était sexiste et non eux puisqu'ils orientaient les filles dans les professions où elles avaient une chance de se trouver un emploi. Ils auraient pu aussi bien répondre que c'était là les besoins des étudiantes elles-mêmes et qu'eux ne faisaient qu'orienter les étudiantes selon leurs besoins. Examinons quelques données sur la perception que les filles se font de leur rôle de femme et la perception que les garçons de même niveau s'en font. Dans la recherche ASOPE, on a posé quelques questions sur le rôle de la femme dans l'avenir. Comme on peut le voir aux tableaux 10, 11 et 12, il reste très important dans la conception que les filles se font de leur rôle d'avoir des enfants, de s'en occuper et d'être une bonne maîtresse de maison. Cependant, il est

beaucoup moins important dans leur esprit d'avoir des qualifications pour travailler et de pouvoir ainsi assurer leur propre sécurité et indépendance. Et, de façon générale, ces idées sur leur rôle de femme sont partagées par leurs collègues étudiants masculins.

Tableau 10

Importance d'être une bonne maîtresse de maison (Sec. V)

		Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
Filles	Français	57	37	5	2
	Anglais	50	31	11	9
Garçons	Français	57	33	5	3
	Anglais	48	42	8	3

Tableau 11

Importance d'avoir les qualifications pour travailler et assurer sa sécurité

		Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
Filles	Français	28	39	23	9
	Anglais	36	43	18	4
Garçons	Français	17	35	32	16
	Anglais	15	39	30	15

Tableau 12

Importance d'avoir des enfants et de s'occuper d'eux

		Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
Filles	Français	74	19	3	4
	Anglais	63	23	8	6
Garçons	Français	63	26	6	5
	Anglais	54	31	8	7

Examinons maintenant quelques données sur la façon dont les filles du secondaire V envisagent leur carrière de travail dans l'avenir. Ici nous avons par bonheur des données comparatives pour l'Ontario, données tirées d'une étude faite en 1971 auprès des étudiants de douzième année en Ontario par Porter et Blishen[1]. Lorsqu'on demande aux étudiantes si elles veulent travailler avant d'avoir des enfants, la très grande majorité veulent évidemment travailler à plein-temps, mais la proportion de celles qui veulent travailler à plein-temps est plus forte en Ontario qu'au Québec (tableau 13). C'est peut-être la "question-clef" pour déterminer le rôle de la femme dans les prochaines années. Au Québec, la grande majorité des filles tant francophones qu'anglophones ne veulent pas travailler lorsqu'elles auront de jeunes enfants (tableau 14). Par contre, en Ontario, la très grande majorité veut travailler, mais à temps partiel cependant. Ont-elles l'intention de travailler lorsque les enfants seront devenus grands? (tableau 15). Au Québec, à peu près le quart veut travailler à plein-temps, et près de 16% rester sans travail extérieur au foyer, alors qu'en Ontario quelque 50% veulent travailler à plein-temps et seulement 1% veulent rester sans travail. Au Québec, de façon générale, les filles attachent beaucoup plus d'importance à leur rôle de mère et de ménagère qu'à celui de travailleur. Comme la plupart d'entre elles ne veulent travail-

1. Ces données sont publiées dans le volume VI des Cahiers d'ASOPE: Louise Laforce, Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: une comparaison des observations des enquêtes SOSA et ASOPE, 1979. D'autres résultats ont été publiés dans: Marion R. Porter, J. Porter et B.R. Blishen, Does Money Matter? Prospects for Higher Education, Institute for Behavioural Research, Toronto, 1973.

Tableau 13

Aspiration au travail des filles de Secondaire V
tant qu'elles n'auront pas d'enfant, selon la langue de l'école

	Québec				Ontario			
	Plein temps	Temps partiel	Sans travail	N	Plein temps	Temps partiel	Sans travail	N
Français	88	9	3		98	1	0	83
Anglais	81	17	2		96	4	0	365

Tableau 14

Aspiration au travail des filles de Secondaire V
quand elles auront de jeunes enfants, selon la langue de l'école

	Québec				Ontario			
	Plein temps	Temps partiel	Sans travail	N	Plein temps	Temps partiel	Sans travail	N
Français	2	19	79		3	88	8	60
Anglais	2	15	83		11	85	4	798

Tableau 15

Aspiration au travail des filles de Secondaire V
quand elles auront de grands enfants, selon la langue de l'école

	Québec				Ontario			
	Plein temps	Temps partiel	Sans travail	N	Plein temps	Temps partiel	Sans travail	N
Français	29	57	18		56	42	1	78
Anglais	23	64	13		47	52	1	1182

ler à plein-temps qu'au début de leur vie conjugale avant d'avoir des enfants, il devient évident qu'elles ne sentent pas le besoin d'investir beaucoup dans les études et qu'elles choisiront des carrières dites féminines. En les orientant ainsi, les conseillers d'orientation répondent très bien à leurs besoins, mais du même coup reproduisent la société telle qu'elle existe et nous voilà enfermés à nouveau dans le cercle vicieux dont nous parlions au début de cet exposé. Comment expliquer que les besoins des filles de l'Ontario sont différents de ceux des filles du Québec, si ce n'est que les forces sociales en Ontario sont différentes de celles du Québec et produisent ainsi des besoins différents chez les étudiantes?

Les conseillers d'orientation vont-ils, à partir de ces données, diriger les étudiantes vers la carrière de "femmes au foyer"? Aussi bien alors recréer les instituts familiaux!

5. Conclusion

S'enfermer dans l'idéologie des besoins c'est refuser de façonner les besoins des étudiants; c'est refuser d'influencer les étudiants selon notre vision de l'homme et de la société futurs. Car il ne faut pas se le cacher, éduquer c'est tenter d'imposer une vision du monde. S'y refuser c'est laisser la télévision, les différents médias, les politiciens, les industries, etc., façonner les besoins des étudiants.

Partir exclusivement des besoins des étudiants, c'est être au service des déterminismes sociaux et donc accepter la société actuelle sans critique.

Paradoxalement, ceux qui épousent la cause de la nouvelle pédagogie d'éduquer en fonction des besoins individuels se croient et se disent à l'avant-garde. Ils ne se rendent pas compte que derrière cette façade attirante et "in", se cache un subtil laissez-faire, paradoxalement encore, ils se trouvent à rejeter le poids et le blâme des inégalités sociales sur les individus eux-mêmes qu'ils disent pourtant vouloir sauver.

On ne peut que conclure par un constat d'échec du projet d'activation du potentiel social et culturel de la jeunesse de la part des conseillers d'orientation, puisqu'en somme ils exercent une fonction beaucoup plus bureaucratique et administrative que professionnelle, celle-ci exigeant autonomie et critique.

Première partie

Cheminements et Aspirations

L'ECOLE PRIVEE ET LA DEMOCRATISATION: SELECTION ET PROCESSUS.

PAUL BELAND

RESUME

A l'aide des données du groupe de recherche A.S.O.P.E., nous tenterons d'évaluer l'à-propos de ces quatre affirmations, à savoir:

1) les écoles privées sont au service des enfants de strate sociale forte,
2) elles drainent les meilleurs étudiants,
3) elles les dirigent vers les études supérieures,
4) l'école privée est plus efficace que l'école publique.

Depuis plusieurs années, nombre de débats sur l'éducation au Québec impliquent l'école privée. Pour soutenir leur position, certains opposants se réfèrent à l'idéal démocratique. Les premiers voient dans l'école privée un élément nécessaire à la liberté de choix des parents alors que les seconds l'accusent de se consacrer à la reproduction de l'élite. Elle enseignerait aux étudiants d'origine sociale élevée et se consacrerait à la formation des futurs professionnels, des étudiants

Cet article est extrait de la Revue des sciences de l'éducation, vol. IV, numéro 2, printemps 1978, pp. 249-262.

qui s'inscriront à l'Université, laissant au secteur public la formation des techniciens, des étudiants qui termineront un cégep professionnel. De plus, elle drainerait les meilleurs éléments, les plus doués, et par conséquent affaiblirait le système public.

D'autres fondent leur argumentation sur l'efficacité des écoles privées. Elles constitueraient un milieu plus formateur, plus stimulant. Les perturbations du secteur public au cours des dernières années affecteraient les performances et motivations à l'étude des étudiants.

A l'aide des données du groupe de recherche A.S.O.P.E.[1], nous tenterons d'évaluer l'à-propos de certaines affirmations, à savoir:

1) l'école privée sélectionne en fonction de l'origine sociale des étudiants,
2) elle draine les étudiants doués,
3) elle privilégie la formation des futurs universitaires,
4) elle est plus efficace que l'école publique.

Pour détecter l'effet des écoles, nous emploierons des données longitudinales. Notre échantillon se compose d'étudiants qui ont répondu à un premier questionnaire en 1971-72 alors qu'ils étaient en secondaire 1 et à un second questionnaire en 1973-74 alors qu'ils étaient en secondaire 3. Dans cette perspective, la notion de filières, de réseaux scolaires[2] est fort utile. Ainsi, au lieu de définir la position des étudiants dans le système scolaire par leur inscription à un moment donné à l'école publique ou privée, au programme général ou profession-

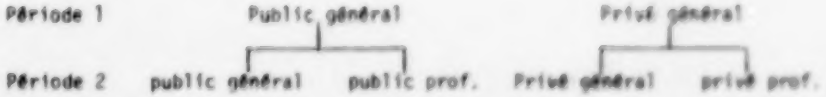
---

1. On trouvera plus de détails dans: Bélanger, P.W. et Rocher, G. (1972). Le projet de recherche: étude des aspirations scolaires et professionnelles des étudiants (ASOPE), in L'orientation professionnelle, 8, (No. 2), pp. 114-127.

   Pour une description plus détaillée de l'échantillon, voir: Béland, Paul, L'échantillon, in, Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations, Les Cahiers d'ASOPE, volume VII, Québec: Université Laval, Montréal: Université de Montréal, 1981.

2. Ce terme n'est pas utilisé dans le sens strict donné par G. Snyders (1976).

nel, nous considérerons qu'en secondaire I les étudiants s'inscrivent dans l'un des deux réseaux suivants: le programme général du secteur public ou le programme général du secteur privé. Par la suite, chacun de ces réseaux se divise en deux sous-réseaux par l'ajout du programme professionnel. Ainsi à la période 1, il y a deux réseaux qui à la période 2 se différencient en sous-réseaux. Schématiquement nous avons:



Nous ne nous intéresserons qu'aux réseaux public général et privé général, et qu'aux institutions francophones. Pour préciser les critères de sélection, nous verrons les caractéristiques de la clientèle des deux réseaux en 1971-72 selon l'origine sociale, la réussite et les aspirations scolaires. Les données recueillies en 1973-74 permettront de comparer l'évolution des étudiants et d'évaluer l'un par rapport à l'autre les réseaux public et privé. Finalement, ces informations nous amèneront à définir une des fonctions spécifiques de l'école privée dans la société québécoise.

Notre échantillon compte 2114 individus, 1830 appartiennent au secteur public et 284 au secteur privé. Il n'inclut que les étudiants qui de 1971-72 à 1973-74 sont demeurés au programme général dans le même secteur d'enseignement. Les étudiants qui n'étaient pas dans le même secteur et le même programme aux deux périodes sont exclus. Pour corriger certaines distorsions de la distribution de notre échantillon relativement à la distribution des étudiants telle qu'évaluée par le Ministère de l'Education (Ministère de l'Education, 1974), nous avons dû pondérer l'échantillon[1]. Après pondération, nous avons 10316 étudiants au public et 658 au privé, pour un total de 11474.

1. Une description des opérations effectuées sur l'échantillon peut être obtenue sur demande à l'auteur.

Les relations observées seront évaluées par le coefficient gamma accompagné d'un test de significativité (Goodman et Kruskal, 1963; Loether et McTavish, 1974). Le gamma d'ordre zéro, le gamma d'ordre un et le gamma conditionnel seront utilisés. Le premier évalue la relation entre deux variables, le gamma d'ordre un évalue cette relation lorsqu'elle est contrôlée par une troisième, et le gamma conditionnel évalue cette relation pour chacune des valeurs de la variable contrôle.

Les étudiants de 1971-72

Les données de la période 1 (1971-72) appuient l'hypothèse voulant que l'école privée soit au service d'une élite. Le tableau 1 montre que 3% des étudiants de la strate inférieure fréquentent l'école privée, contre 8% pour ceux de la strate moyenne et 23% pour ceux de la strate supérieure.[1]

La position scolaire des étudiants a été évaluée par deux indices: les résultats scolaires[2], et les voies d'apprentissage[3] (allégée, moyenne ou enrichie) des cours de français. Le tableau 2 révèle que l'école privée reçoit plus que sa part d'élèves doués. Cinquante-six pour cent des étudiants du secteur privé obtiennent de fortes notes contre 43% du secteur public. Le deuxième indice de la position scolaire confirme la première observation, 85% des étudiants

---

1. La catégorisation des individus selon les strates sociales repose sur la classification de l'occupation des pères selon l'échelle de B.R. Blishen (1967). La strate supérieure regroupe globalement les professionnels, cadres supérieurs, propriétaires et gérants de grosses entreprises (codes 6 et 7), la strate moyenne comprend les techniciens, les représentants de commerce, les contremaîtres, opérateurs, propriétaires et gérants de petites entreprises (codes 4 et 5), et la strate inférieure, les ouvriers semi-spécialisés, les manoeuvres et journaliers (codes 2 et 3).

2. Les étudiants devaient déclarer leurs résultats scolaires pour l'année en cours.

3. En 1973-74, les étudiants identifiaient le numéro de leur cours de français.

du secteur privé sont en voie enrichie contre 35% du secteur public. Toutefois, sachant que les étudiants de la strate supérieure se retrouvent davantage au privé, qu'ils obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires et sont plus souvent en voie enrichie (tableau 1), on peut se demander si les relations observées ne seraient pas fallacieuses.

Tableau 1

Distribution en pourcentage (%) selon les strates sociales

Strates[1]	Secteur privé	Notes fortes en 1971-72	Rythme enrichi	N_p	N
Inférieure	3	40	33	7519	1364
Moyenne	8	51	44	3235	586
Supérieure	23	55	62	720	164
Total	6	44	38	11474	2114
Gamma	.54*	.21*	.30*		

1. a) Pour tous les tableaux : N_p : nombre pondéré; * : significatif à .01; ** : significatif à .05; n.s. : non significatif. Le test de significativité a été calculé sur N plutôt que sur N_p;

   b) Conformément à la tradition, les strates sociales sont qualifiées d'inférieure, moyenne et supérieure. Les termes faible, moyenne et forte seraient plus conformes au nouveau courant d'analyse stratégique (Boudon, 1973; Crozier et Friedberg, 1977) et indiquent que la stratification sociale réfère au contrôle politique, économique et culturel de l'environnement plutôt qu'à une vague notion de prestige.

Tableau 2

Distribution en pourcentage (%) selon les secteurs d'enseignement

Secteur	Notes fortes en 1971-72	Rythme enrichi	N_p	N
Public	43	35	10817	1830
Privé	56	85	658	284
Total	44	38	11474	2114
Gamma	.25*	.82*		

Le tableau 3 démontre qu'il n'en est rien. De plus, lorsque la relation secteur d'enseignement/résultats scolaires est contrôlée par les strates sociales, elle devient plus forte (gamme d'ordre zéro: .25; gamma d'ordre un: .34). L'observation de ce dernier tableau explique l'augmentation du coefficient lorsque la relation est contrôlée. La proportion d'étudiants d'origine inférieure qui obtiennent de fortes notes est plus élevée à l'école privée (64%) qu'à l'école publique (39%), alors que chez les étudiants d'origine supérieure, le phénomène s'inverse. Une plus grande proportion d'entre eux obtiennent de fortes notes au secteur public (57% contre 48% au privé). La relation entre secteurs d'enseignement et rythmes d'apprentissage n'est pas modifiée par la stratification sociale (tableau 3). L'école privée recrute donc uniformément à l'intérieur des strates sociales, elle ne sélectionne à l'intérieur de chacune que les étudiants suffisamment doués pour suivre le rythme enrichi.

Le statut de la variable "rythmes d'apprentissage" peut cependant être modifié. Au lieu de la définir comme un indice de la réussite scolaire au même titre que les résultats scolaires, elle peut être considérée comme un critère distinguant deux types de classes ou d'or-

ganisations ayant chacune un mode d'évaluation distinct. Selon cette hypothèse, les résultats scolaires de ces deux types de classes ne pourraient pas être assimilés les uns aux autres[1]. Le tableau 4 confirme cette hypothèse. Lorsque la relation secteurs d'enseignement / résultats scolaires est contrôlée par les rythmes d'apprentissage, le coefficient passe de .26 à -.08. On constate que les étudiants de rythme moyen réussissent mieux au privé alors que ceux de rythme enrichi réussissent mieux au public. La relation observée au départ n'était due qu'à la présence au public d'un plus grand nombre d'étudiants en voie moyenne.

Tableau 3

Distribution en % selon les strates sociales et les secteurs d'enseignement

Strates	Secteurs	Notes fortes en 1971-72	Rythme enrichi	N_p	N	Gamma conditionnels	
Inférieure	Public	39	31	7266	1253	.48*	.83*
	Privé	64	83	254	111		
Moyenne	Public	50	41	2994	489	.09 n.s.	.80*
	Privé	55	86	241	97		
Supérieure	Public	57	55	557	88	-.19 n.s.	.66*
	Privé	48	86	163	76		
Total		44	38	11475	2039		
Gamma d'ordre zéro		.25*	.82*				
Gamma d'ordre un		.34*	.82*				

1. Williams, T. (1975) observe une relation semblable entre les résultats scolaires et les programmes général/professionnel.

Tableau 4

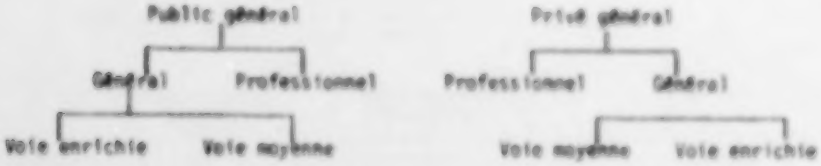
Distribution en % selon les rythmes d'apprentissage et les secteurs d'enseignement

Rythmes d'apprentissage	Secteurs	Notes fortes en 1971-72	N_p	N	Gamma conditionnels
Moyen	Public	28	7027	1167	.63*
	Privé	64	100	37	
Enrichi	Public	72	3790	662	-.35*
	Privé	55	558	247	
Total		44	11475	2114	
Gamma d'ordre zéro		.25*			
Gamma d'ordre un		-.08*			

Les rythmes d'apprentissage sont donc fort importants dans l'attribution des résultats scolaires et dans le comportement des deux types d'écoles. On peut mener cette constatation plus loin et utiliser cette variable pour diviser à nouveau les réseaux. En introduction nous avons distingué, à l'intérieur du système scolaire, quatre réseaux selon les variables secteurs public-privé et formation générale-professionnelle. Les résultats obtenus jusqu'ici montrent que les rythmes d'apprentissage sont un critère de division de la formation générale aussi réel que la distinction du cours secondaire selon les types de formation générale et professionnelle. C'est-à-dire que considérer les étudiants de la formation générale comme appartenant à un seul réseau interdit l'observation de certains phénomènes (Rosenbaum, 1975).

Les étudiants du secteur privé étant en grande majorité (85%) en voie enrichie, nous n'étudierons que ce groupe. Les données suivantes portent donc sur une sous-population: les étudiants des secteurs public ou privé recevant une formation générale en voie enrichie. Ces étudiants appartiennent maintenant à un ensemble plus finement défini et plus homogène.

Notre schéma de départ doit être révisé pour intégrer les voies d'apprentissage. Nous aurons maintenant le schéma suivant:



Le tableau 5 montre que la sélection sociale se retrouve également parmi les étudiants de voie enrichie. Huit pour cent (8%) des étudiants d'origine inférieure sont au secteur privé contre 14% pour ceux d'origine moyenne et 31% pour ceux de strate supérieure. On constate également que les résultats scolaires ne sont plus liés à l'origine sociale. C'est-à-dire que la classification des étudiants selon les rythmes d'apprentissage est un processus d'écrémage passablement efficace qui permet de trier selon les habiletés scolaires indépendamment de l'appartenance sociale. Par contre les secteurs d'enseignement (tableau 6) ne sont par des filtres aussi sûrs, les résultats scolaires étant inégalement répartis entre les secteurs et ce au profit des écoles publiques.

Tableau 5

Voie enrichie / 1971-72
Distribution en % selon les strates sociales

Strates	Secteurs	Notes fortes en 1971-72	Université 1971-72	N_p	N
Inférieure	8	69	38	2466	497
Moyen	14	72	55	1435	295
Supérieure	31	68	65	447	117
Total	13	70	46	4348	909
Gamma	.43*	.03 n.s.	.36*		

Tableau 6

Voie enrichie /1971-72
Distribution en % selon les secteurs d'enseignement

Secteurs	Notes fortes en 1971-72	Université 1971-72	N_p	N
Public	72	43	3790	662
Privé	55	70	558	247
Total	70	46	4348	909
Gamma	-.35*	.51*		

Peut-on conclure que le secteur privé reçoit de façon générale les moins bons étudiants? Le tableau 7 spécifie cette affirmation. L'écart entre les résultats scolaires est plus important dans la strate supérieure (27%) que dans la strate inférieure (7%), ce qui indique une sélection différentielle. Plus l'origine sociale est élevée, plus les critères d'accessibilité sont faibles. Les familles de strates inférieures n'envoient à l'école privée que les enfants ayant de fortes chances de réussite scolaire, alors que les familles d'origine supérieure sont moins exigeantes.

Les étudiants du secteur privé prévoient des études universitaires[1] (tableau 6) de même que ceux d'origine supérieure (tableau 5). Le contrôle de la relation secteurs d'enseignement / études prévues par la stratification sociale n'amène guère de changement (tableau 7). Relativement aux aspirations scolaires, l'école privée sélectionne uniformément dans les trois strates. Elle recrute surtout ceux qui manifestent le désir de poursuivre des études universitaires, et ce indépendamment de la stratification sociale.

1. Les étudiants devaient répondre à la question "Jusqu'où vous attendez-vous de poursuivre vos études en fait?"

Tableau 7

Voie enrichie / 1971-72
Distribution en % selon les strates sociales
et les secteurs d'enseignement

Strates	Secteurs	Notes fortes en 1971-72	Université 1971-72	N_p	N	Gamma conditionnels	
Inférieure	Public	69	36	2256	400	-.15 n.s.	.46*
	Privé	62	60	210	91		
Moyenne	Public	75	53	1277	211	-.45*	.42*
	Privé	52	73	208	84		
Supérieure	Public	76	58	307	51	-.55*	.47*
	Privé	49	79	140	66		
Total		70	46	4348	909		
Gamma d'ordre zéro		-.35*	.51*				
Gamma d'ordre un		-.29*	.45*				

Les données de 1971-72 montrent que la sélection à l'école privée fonctionne en deux temps. Sont d'abord retenus, sans égard à l'origine sociale, ceux qui sont en mesure de suivre la voie enrichie et qui manifestent le désir de poursuivre des études universitaires. Puis vient une seconde sélection telle qu'une origine sociale supérieure compense pour des notes faibles.

Les secteurs public et privé de 1971-72 à 1973-74

Les données présentées portaient sur un groupe d'étudiants de secondaire I, c'est-à-dire que la majorité de nos étudiants de l'école privée sont à leurs premiers pas dans ce secteur d'enseignement. On peut alors faire les hypothèses suivantes. Premièrement, si ces

étudiants prévoient davantage des études supérieures lorsqu'ils sont à l'école privée, ceci ne serait pas dû à ce type d'école, mais à une pré-socialisation, à leur situation avant l'entrée dans ce secteur. Deuxièmement, les résultats scolaires au secteur privé ne sont pas supérieurs à ceux du secteur public parce que le laps de temps est trop court pour permettre à l'école privée de faire sentir son effet.

Pour mieux analyser les deux secteurs d'enseignement, nous allons observer ces mêmes individus deux ans plus tard, soit en 1973-74. Ces résultats ne nous informent évidemment pas sur la pré-socialisation, mais ils permettent de distinguer la sélection de l'effet des types d'organisation sur les étudiants.

Les données de 1973-74 confirment les résultats de 1971-72 (tableau 8). Elles mettent en relief la sélection de 1971-72 davantage qu'un effet particulier de l'école privée sur les étudiants. Les résultats scolaires fléchissent d'une façon générale. Toutefois, cette baisse affecte davantage les étudiants d'origine inférieure ou moyenne du secteur public et inversement les étudiants d'origine supérieure du secteur privé. Cette observation appuie l'hypothèse d'une sélection différentielle de l'école privée. Ce secteur d'enseignement reçoit des strates inférieure et moyenne surtout les bons étudiants. C'est-à-dire ceux qui maintiennent leurs performances, alors que les familles de strate supérieure envoient indistinctement leurs enfants à l'école privée ou encore surtout leurs enfants "problèmes".

L'analyse des aspirations scolaires indique, comme les résultats académiques, que les secteurs d'enseignement n'exercent pas un effet important sur les étudiants. Dès 1971-72, les études prévues sont fortement liées aux secteurs d'enseignement, il est donc difficile de leur attribuer les relations observées en 1973-74. Celles-ci confirment plutôt des phénomènes déjà connus.

Tableau 8

Distribution en % selon les strates sociales et les secteurs d'enseignement

Strates	Secteurs	Notes fortes en 1973-74	Université en 1973-74	N_p	N	Gamma conditionnels	
Inférieure	Public	44	26	2256	400	.04n.s.	.37*
	Privé	46	43	210	97		
Moyenne	Public	58	39	1227	211	-.26**	.62*
	Privé	44	73	208	84		
Supérieure	Public	62	63	307	51	-.60*	.16 n.s.
	Privé	36	70	140	66		
Total		49	37	4348	909		
Gamma d'ordre zéro		-.18**	.52*				
Gamma d'ordre un		-.10 n.s.	.45*				

Chez les étudiants d'origine inférieure, le coefficient gamma passe de .46 en 1971-72 à .37 en 1973-74, indiquant l'homogénéisation des étudiants des deux secteurs et soulignant l'inefficacité particulière des politiques scolaires face aux étudiants d'origine sociale inférieure. Au contraire les étudiants de strate moyenne y sont particulièrement sensibles. L'école représente pour cette strate le moyen par excellence d'ascension sociale, et la culture familiale les rend disponibles à la socialisation scolaire. On remarquera que pour cette strate, le coefficient passe de .42 à .62. Quant aux étudiants d'origine supérieure, leur parcours scolaire est déterminé davantage par leur statut social que par l'école. Alors que 30% des étudiants obtiennent de forts résultats scolaires, 70% désirent poursuivre des études universitaires, ce qui indique l'indépendance relative de ces deux variables.

Conclusion

De notre premier groupe d'étudiants, appartenant aux secteurs public ou privé et recevant une formation générale nous avons constaté certains phénomènes. Les étudiants d'origine sociale moyenne et supérieure sont sur-représentés à l'école privée. La relation entre les secteurs d'enseignement et les résultats scolaires, qui de prime abord semblait juste, s'est avérée fausse sous l'éclairage des rythmes d'apprentissage.

L'effet de cette dernière variable sur la relation secteurs d'enseignement / résultats scolaires nous a amené à croire que la formation générale ne constituait pas un réseau scolaire mais plutôt deux réseaux, le premier étant formé des étudiants en voie moyenne et le deuxième des étudiants en voie enrichie. Quatre-vingt-cinq pour cent des étudiants du secteur privé étant en voie enrichie (tableau 3), nous avons conclu que la véritable clientèle de ce secteur n'était que ce dernier groupe d'étudiants.

Nos données ont été réexaminées en ne comparant que les étudiants des secteurs public ou privé inscrits à un cours de français en voie enrichie. Il est apparu que la fréquentation du secteur privé n'est pas directement liée à la stratification sociale, il s'agit d'un phénomène plus complexe qui se réalise en deux étapes. La première implique les rythmes d'apprentissage, la seconde les résultats scolaires.

Les données de 1971-72 portant sur l'ensemble de la population (rythme moyen et enrichi) montrent d'une part que l'école privée sélectionne en fonction des rythmes d'apprentissage indépendamment de la stratification sociale (tableau 3), et d'autre part que les rythmes d'apprentissage sont liés à l'origine sociale. Les étudiants des strates moyenne et supérieure étant davantage en rythme enrichi et l'école privée sélectionnant surtout les étudiants en rythme enrichi, il faut s'attendre à une sur-représentation de ces strates à l'école privée.

A cette étape de l'analyse on ne peut donc pas accuser l'école privée d'une pratique sélective en fonction de l'origine sociale. La sur-représentation des étudiants d'origine moyenne et supérieure est plutôt due à une distribution inégale des habiletés scolaires par d'autres institutions sociales qui exercent leur action avant l'entrée des étudiants au niveau secondaire. L'école privée utilise cette distribution inégale des habiletés pour recruter sa clientèle, et entretenir sa réputation voulant qu'elle forme l'élite future. Si l'accusation d'une pratique sélective en fonction de l'origine sociale ne tient pas, il semble qu'il serait juste de la taxer d'une sélection en fonction de la destination sociale. Elle admet principalement les étudiants de rythme enrichi, c'est-à-dire ceux qui par leurs capacités ont le plus de chances de poursuivre des études universitaires, et à l'intérieur de ce groupe particulièrement doué elle sélectionne surtout ceux qui manifestent le désir de poursuivre de telles études (tableaux 7 et 8).

Lorsque l'origine sociale de la clientèle scolaire est analysée en fonction des résultats scolaires plutôt que des rythmes d'apprentissage, elle apparaît comme un déterminant de la fréquentation des secteurs d'enseignement. Nous avons vu (tableau 7) que les étudiants de rythme enrichi, d'origine moyenne ou supérieure sont sur-représentés au secteur privé malgré de meilleurs résultats au secteur public.

Ce phénomène peut s'expliquer par la thèse de R. Boudon (1973) définissant les processus sociaux par un mécanisme économique de décision rationnelle. Les étudiants d'origine supérieure seraient proportionnellement plus nombreux à l'école privée et seraient moins sélectionnés selon leurs résultats scolaires, parce que ces familles sont plus disposées à investir dans l'école privée. Les sommes investies dans ce secteur représentent une plus petite proportion du revenu pour les familles à haut niveau de vie que pour les familles à faible niveau de vie. Les premières sont disposées à effectuer cette dépense même s'il n'y a pas une garantie de réussite scolaire, c'est-à-dire même si

leurs enfants n'obtiennent pas de fortes notes. Au contraire, les secondes n'investiront que s'il y a une forte garantie, que si leurs enfants obtiennent de bons résultats.

Les données de l'année 1973-74 tendent à confirmer cette hypothèse. Les résultats scolaires des étudiants des strates inférieure et moyenne fréquentant le secteur public baissent plus rapidement qu'au secteur privé indiquant une forte sélection. Le phénomène s'inverse chez les étudiants de strates supérieures, ceux-ci accédant à l'école privée indépendamment de leur habileté scolaire.

Nos données permettent d'ajouter à cette interprétation. Au lieu de considérer le rapport entre l'école et les familles nous porterons notre attention sur le rapport entre l'école et la stratification sociale. Nous avons constaté d'une part qu'il est difficile d'affirmer que l'école privée a un effet distinct de l'école publique, les effets constatés en 1973-74 étant en majeure partie dus à la sélection de 1971-72. D'autre part si les familles des strates inférieure et moyenne envoient à l'école privée leurs meilleurs étudiants, celles des strates supérieures inscrivent leurs enfants "problèmes". Il semble que les premières veulent donner à leurs enfants les meilleures chances d'avenir, alors que les secondes tentent de récupérer les enfants difficiles.

L'école privée ne joue donc pas le même rôle face aux différentes strates sociales. Et on peut ajouter qu'inversement les strates sociales ne jouent pas le même rôle face à l'école privée. Les strates inférieure et moyenne se fiant à tort au mandat historiquement accordé à l'école privée quant à la formation de l'élite, y envoient leurs enfants (Ryan, 1966; Kamens, 1971). Conséquemment, elles financent l'école privée et lui assurent une clientèle suffisante pour se maintenir. Quant à la strate supérieure, elle entretient l'image de supériorité, de prestige. "Les clientèles de l'école secondaire privée" (Gadbois, 1976) se distinguent donc en deux groupes. Pour le

premier, cette école est un piège, leurs enfants réussiraient aussi bien à l'école publique et ce sans frais; pour le second, elle est une bouée de sauvetage.

L'école privée n'est pas apparue plus efficace que l'école publique, nos données confirmeraient plutôt l'hypothèse inverse. Par contre le secteur privé reçoit proportionnellement plus d'étudiants inscrits en rythme enrichi et destinés aux études universitaires. Il ne sélectionne pas directement selon l'origine sociale des étudiants, mais demeure au service de la strate supérieure. Tout se passe comme si sa fonction sociale spécifique consistait à récupérer des enfants de familles aisées qui éprouvent des difficultés scolaires.

Bibliographie

BEDARD, R., et al. (1976). Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants. Les Cahiers d'ASOPE, Volume I, Uni-Laval, Université de Montréal.

BEDARD, R., GARON-AUDY, M. (1973). L'indécision professionnelle des étudiants de niveau collégial II. Atelier spécial sur la recherche A.S.O.P.E. Colloque sur l'information scolaire et professionnelle, Université de Sherbrooke.

BELAND, P. (1977). Notes méthodologiques: un test de significativité pour le coefficient GAMMA. Québec, A.S.O.P.E., Université Laval. Texte photocopié.

BELANGER, P.W., ROCHER, G. (1972). Le projet de recherche ASOPE: Etudes aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants, in, L'orientation professionnelle, 8, (No. 2), pp. 114-127.

BOUDON, R. (1973). L'inégalité des chances. Paris: Armand Colin.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Editions du Seuil.

GADBOIS, L. (1976). Les clientèles de l'école secondaire privée. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, (C.A.D.R.E.).

GOODMAN, L.A., KRUSKAL, W.H. (1963). Measures of Association for Cross Classifications III: Approximate Sampling Theory. Journal of the American Statistical Association, vol. 58, pp. 310-364.

JENCKS, C. et al. (1972). Inequality. A Reassessement of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.

KAMENS, D.H. (1971). The College "Charter" and College Size: Effects on Occupational Choice and College Attribution. Sociology of Education, 44, (No. 3), pp. 270-296.

KARABEL, J. (1972). Community College and Social Stratification. Harvard Educational Review, 42, (No. 4), pp. 521-562.

KATZMAN, M.T. (1971). The Political Economy of Urban Schools. Cambridge: Harvard University Press.

LOETHER, H.J., McTAVISH, D.G. (1974). Inferential Statistics for Sociologists. Boston, Allyn and Bacon Inc.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1974). Statistiques de l'enseignement 1971-72. Clientèles scolaires. Québec: M.E.Q.

NOOMAN, R.D. (1974). Semantics of Equality of Educational Opportunity. Teachers College Record, 76, (No. 1), pp. 62-88.

ROSENBAUM, J.E. (1975). The Stratification of Socialization Process. American Sociological Review, 40, (No. 1), pp. 48-54.

RYAN, W.F. (1966). L'Eglise et l'éducation au Québec, in, P.W. Bélanger et G. Rocher (1970). Ecole et Société au Québec. Montréal: HMH, (pp. 181-208).

SNYDERS, G. (1976). Ecole, classe et lutte des classes. Paris: P.U.F.

SPAETH, J.L. (1968). The Allocation of College Graduates to Graduate and Professional Schools. Sociology of Education, 41, (No. 4), pp. 342-349.

WILLIAMS, T. (1975). Educational Ambition: Teachers and Students. Sociology of Education, 48, (No. 4), pp. 432-456.

CHEMINEMENTS SCOLAIRES DU SECONDAIRE V A L'UNIVERSITE: ESSAI D'ANALYSE DE LA STRUCTURE DU CHAMP DECISIONNEL.

ALAIN MASSOT

RESUME

Refusing to consider personal behavior as the mere product of social structures, this article raises the following dilemma: how can the global function of social reproduction in the school system be ascertained by the aggregation of individual educational strategies, and the converse? This longitudinal analysis of schooling paths in the Quebec French public school sector is based both on the essentiality of the school system concept and the assumption of the actor's rationality. The results show that by giving back a real status to the accor, various processes of selection which become obscured by a deterministic and mechanistic view can then be observed.

Cet article est extrait du Canadian Journal of Education, vol. 4, numéro 3, 1979, pp. 22-41.

PROBLEMATIQUE GENERALE

Le processus de qualification-distribution

Les êtres humains sont produits pour être ensuite consommés comme produits. Produits par qui, par quoi, pour qui et pourquoi? L'interrogation essentielle que pose Daniel Bertaux vise un nouvel objet sociologique - le processus de distribution des êtres humains dans les rapports de production, et plus largement, les rapports sociaux - objet qui devraient remplacer la problématique équivoque de la mobilité sociale. Ce qui existe, c'est un processus de distribution des êtres humains vers telle ou telle place dans le système de production, dans la société (Bertaux, 1976, p. 123).

Soutenir que les êtres humains sont produits, formés, distribués, consommés, n'implique pas nécessairement, pour nous, une "dénaturation" de l'acteur en le réduisant à un "support de structure", conception selon laquelle les êtres humains ne "joueraient" pas, mais subiraient plutôt le jeu d'un quelconque "malin" dont le génie ferait que la structure de domination se reproduirait indéfiniment.

Dire que tout, dans une société, est reproduction, c'est comme dire que tout fonctionne: propositions aussi banales l'une que l'autre qui sont l'envers et l'endroit d'un "hyperfonctionalisme" ou "réalisme totalitaire", pour reprendre l'analogie de Bourricaud (1975).

Nous pensons, au contraire, en suivant l'argumentation de ce dernier, qu'il est fondé et fondamental d'analyser ce processus de qualification-distribution en accordant un statut réel à l'acteur, à la double condition: 1) de lui attribuer, non pas des propriétés de liberté et de rationalité d'ordre métaphysique, mais une certaine "capacité stratégique" opérationnelle à l'intérieur d'une pluralité de "champs de possibles"; 2) que cette reconnaissance de l'acteur ne renvoie pas à un "individualisme atomiste" comme grille d'analyse sociologique.

L'école comme instance de qualification-distribut n

Le processus de qualification-distribution intervient essentiellement au cours de la scolarisation dans les sociétés industrialisées; non pas dans un système scolaire unifié, mais divisé. Au Québec, la forme la plus manifeste de cette division consiste en l'institutionalisation de deux réseaux scolaires: le professionnel et le général[1]. Utiliser le concept de "réseau" dans l'analyse du système scolaire ne relève ni d'une question de mode, ni d'une question de mots. C'est une question théorique qui exige avant tout l'emploi d'une définition stricte, non ambiguë. Georges Snyders nous en propose une: "Pour qu'il soit digne du nom de réseau, il faut qu'un cursus attire avec une probabilité caractéristique telle classe sociale, qu'il constitue le mode de scolarisation nettement préférentiel de telle classe; il faut, par suite, que sa composition sociale soit homogène, qu'un pourcentage élevé de ceux qui appartiennent à telle classe sociale demeure d'un bout à l'autre dans telle filière. Il faut aussi que les débouchés de la filière soient nettement différenciés et hétérogènes aux débouchés des autres filières" (Snyders, G., 1976, page 49). Cette définition soulève quatre éléments à valider:

1- Les réseaux structurent des cheminements scolaires d'une durée variable avec des points de bifurcation pré-définis en deçà desquels s'inscrit un processus de qualification particulier;

2- ils opèrent un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires (orientation, survie) dépendent de la position sociale des parents; de plus, la composition de chaque réseau doit être homogène;

---

1. Si la forme la plus manifeste de la division scolaire tient au type de formation, il faut remarquer que celle-ci est amplifiée par le fait que ces réseaux sont plus ou moins développés selon les secteurs institutionnels français vs. anglais et public vs. privé.

3- il faut que les réseaux soient étanches, plus précisément que le réseau général soit inaccessible à partir du professionnel, car si les changements d'orientation étaient libres, comment pourrait-on encore parler de réseaux?

4- enfin, les réseaux assument un processus de distribution des acteurs à des places spécifiques dans une structure professionnelle donnée.

Question d'héritage culturel ou de rationalité

"La sociologie commence, soutient Raymond Boudon, non pas lorsqu'on observe qu'il existe une relation entre origine sociale et niveau d'instruction, mais lorsqu'on est capable d'expliquer pourquoi il en est ainsi" (Boudon, R., 1976, page 148).

La thèse de l'héritage culturel se situe à ce niveau d'explication: pour certains élèves, la culture scolaire est le prolongement de leur milieu familial. Pour d'autres élèves, c'est un véritable processus d'acculturation qui leur est imposé à l'école. Dès le début de la scolarisation, ils ont à franchir un handicap culturel, tant au niveau de la langue, de la culture extra-scolaire, que des dispositions, motivations, etc. Seuls ceux qui réussissentcette conversion laborieuse aux codes culturels de la grande école survivent dans la "filière enrichie", les autres sont orientés (ou s'orientent d'eux-mêmes) vers la filière "allégée", c'est-à-dire le professionnel, ou bien ils abandonnent tout simplement. Dans cette problématique, la réussite scolaire est le mécanisme par excellence de la sélection: en faisant jouer les mécanismes objectifs de la diffusion culturelle, les examens, tests, etc. ne font que sanctionner les inégalités d'héritage plus que celles d'apprentissage. Alors, quand bien même l'égalisation des moyens économiques serait réalisée, les déshérités seraient vaincus d'avance sous les rituels de la culture dominante.

Or, les données sur les taux de survie scolaire selon la réussite et l'origine sociale révèlent successivement, et dans plusieurs contextes, une structure interactionnelle entre ces trois ensembles (cf. R. Boudon, 1973, chapitre 2). C'est-à-dire qu'à réussi-

te scolaire égale, les fils des classes laborieuses ont moins de chances de poursuivre leurs études que les fils de classes aisées. Cette relation non-linéaire amène Raymond Boudon à formuler une explication plausible: "Les enfants des classes dominantes (et/ou leurs parents) maintiennent un haut niveau d'aspiration excepté si la réussite scolaire est en-dessous d'un seuil relativement bas, alors que les enfants des classes dominées maintiennent un niveau d'aspiration élevé seulement si la réussite scolaire est en-dessus d'un seuil relativement haut." (Boudon, R., 1976, page 1180). Cette observation est fondamentale parce que le contrôle de la variable "réussite scolaire" correspond, en grande partie du moins, au processus d'apprentissage des manières et des langages de l'univers scolaire. C'est dans ce sens précis que Bourdieu fait intervenir la variable "réussite scolaire" dans l'explication de la reproduction: "l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation (que saisit l'enquête) entre l'origine sociale et la réussite scolaire"... (1970, p. 144). Alors, si à réussite scolaire égale, la sélection est encore fonction de l'origine sociale, cela ne peut-il pas s'expliquer par l'intervention d'une certaine rationalité dont le champ de décision est structuré par des paramètres d'ordre essentiellement économique: coûts, bénéfices, risques. "L'hypothèse est donc que, fondamentalement, certains individus décident de ne pas poursuivre, au delà d'un point donné, leur carrière scolaire, non pas parce qu'ils sont le siège de forces extérieures à eux-mêmes qui leur imposeraient des décisions contraires à leur intérêt, mais parce qu'ils estiment raisonnable de se comporter ainsi" (Boudon, R. 1975, page 15).

Il faut souligner immédiatement que, si décision rationnelle il y a, ce n'est en aucun cas une rationalité qui fonctionnerait en vitro, une sorte de libre choix. Ces champs de décision sont encrés dans des positions sociales diverses auxquelles est attachée

une rationalité propre. Cela revient à admettre, dit Boudon, que l'éventualité d'obtenir un statut social de niveau cadre supérieur ou équivalent n'est pas évalué de la même manière par le fils (ou la fille) d'un cadre supérieur et par le fils (ou la fille) d'un ouvrier par exemple" (R. Boudon, 1975, page 17). Cela revient à admettre également que les risques encourus en poursuivant ses études à un niveau donné, et avec un niveau de réussite donné, varient selon la position sociale de l'acteur. L'hypothèse de la rationalité de l'acteur telle que développée par Boudon ne se veut pas exclusive à celle de l'héritage culturel, mais bien complémentaire, en localisant celle-ci plutôt vers le début du cursus scolaire, alors que la rationalité économique intervient de manière de plus en plus décisive et de manière répétitive, à mesure qu'on atteint des niveaux scolaires plus élevés.

Les axiomes fondamentaux[1]

De ces "mélanges" théoriques, nous retenons les axiomes fondamentaux suivants qui renvoient successivement à la notion de qualité scolaire (A1, A2, A3), d'héritage culturel (A4) et de champ décisionnel (A5).

A1. L'école est divisée en réseaux (cf. Baudelot, C. et Establet, R., 1971).

A2. Pour chacun des réseaux, il existe une série de points de bifurcation stratégiques ordonnée dans le temps.

A3. Les réseaux constituent un mode de scolarisation nettement préférentiel de chaque classe sociale. De plus, la composition sociale de chaque réseau est homogène (cf. Snyders, G., 1975, page 89).

1. Selon la terminologie utilisée par Boudon (1973).

A4. La réussite scolaire est liée particulièrement à la position sociale. Cette relation tend à s'affaiblir à mesure que l'on observe un niveau plus élevé du cursus scolaire. Forte à la fin de l'élémentaire, elle de vient négligeable à l'entrée de l'université (cf. Boudon, R., 1973, page 108).

A5. On peut associer à chaque point de bifurcation un champ décisionnel caractéristique de chaque position sociale dans lequel intervient la réussite scolaire (cf. Boudon, R., 1973, page 108).

Les axiomes auxiliaires spécifient les axiomes fondamentaux et les rendent opérationnels. Nous retenons:

a1. Deux réseaux: le général et le professionnel.

a2. Trois catégories professionnelles des pères correspondant à trois types de position sociale hiérarchisée:

C1 : Haut administrateur et professionnel

C2 : cadre moyen et semi-professionnel

C3 : ouvrier

a3. Trois niveaux de réussite scolaire:

R1 : excellente : 75% et plus

R2 : moyenne : 60% - 74%

R3 : faible : moins de 60%

a4. Trois points de bifurcation dans le réseau général:

b1 : secondaire 0

b2 : CEGEP I

b3 : CEGEP II

METHODOLOGIE

Introduction

Les données utilisées dans le cadre de cette analyse constituent un échantillon représentatif des étudiants du secteur français, public, en secondaire 0, 1971-72, (n = 6 351), lesquels ont été suivis

chaque année jusqu'en 1974-75, dans le cadre du projet ASOPE. Nous disposons donc de quatre temps d'observation au cours desquels il est possible d'atteindre soit l'université I soit le CEGEP professionnel III, ou bien d'être sur le marché du travail[1].

L'analyse par cohorte des cheminements scolaires

A chaque niveau scolaire et à chaque temps se reproduisent trois cheminements majeurs:

1) le passage (P) à un niveau supérieur,
2) l'abandon (A),
3) et le fait d'être stationnaire (S) au même niveau scolaire.

Il importe, en outre, de considérer la variable orientation générale vs. orientation professionnelle. Etant donné les taux de transition pour chaque niveau, temps et orientation, il est possible de calculer les probabilités d'atteindre un niveau donné à partir du point de départ, ici, le secondaire V, général et professionnel.

---

1. Sur le modèle d'échantillonnage des étudiants, nous renvoyons le lecteur aux Cahiers d'ASOPE, Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants (volume I), pp. 11-14, 1980; et au volume VII des Cahiers d'ASOPE, op. cit., p. 26. Les questions de la représentativité de l'échantillon et de l'évaluation des biais dus à l'érosion de l'échantillon sont trop longues pour être abordées ici. Elles sont traitées dans ma thèse: Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université, Cahiers d'ASOPE, volume V, 1979. Mentionnons simplement que les paramètres observés sur les échantillons en 1971-72 (âge, sexe, secteur scolaire, région, orientation) ne présentent pas de biais importants par rapport aux paramètres observés sur l'ensemble de la population scolaire du Québec pour cette même année. D'autre part, nous avons observé que l'érosion des échantillons engendre des biais systématiques de sorte que les informateurs sont d'origine sociale plus élevée que les non répondants. Ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont relativement plus jeunes. Cependant, ces biais sont d'une faible intensité, et ne font que minimiser l'ampleur des phénomènes de sélection au niveau de l'analyse.

Classification professionnelle du père

Dans la présente analyse, nous retenons trois catégories principales qui regroupent les sous-catégories professionnelles d'ASOPE de la façon suivante:

Catégories de l'analyse	Catégories d'ASOPE
C1: haute administration et professionnel	- directeur, administrateur, professionnel
C2: cadre moyen et semi-professionnel	- autre professionnel - travail technique - représentant de commerce - gérant
C3: ouvrier	- ouvrier spécialisé - ouvrier semi-spécialisé - manoeuvre - employé de ferme

Les résultats scolaires

Pour chaque temps et chaque niveau scolaire nous disposons des informations sur les résultats scolaires acquis par l'étudiant à partir de la question suivante:

"Quels ont été la plupart de vos résultats scolaires cette année?"

Il s'agit d'une évaluation globale qui constitue un indicateur assez "étroit" de la réussite scolaire. Outre le fait que cette mesure soit couramment utilisée dans des recherches du même type, elle révèle, dans ce cas-ci, une stabilité relative de la performance scolaire dans le temps, avec très peu de fluctuations extrêmes (réussite excellente au T1, faible au T2, etc.), ce qui prouve que nous ne sommes pas en présence d'une mesure aléatoire, bien que probablement biaisée vers le haut, les étudiants ayant tendance à surestimer leurs résultats.

ANALYSE DES PROBABILITES DE TRANSITION

Evolution générale d'une cohorte, secteur français, public, à partir du secondaire V

Les taux de transition pour chaque niveau et temps, selon l'orientation, permettent de reconstituer l'évolution générale de la cohorte sur la base de 10 000 étudiants en secondaire V (schéma 1).

Ces 10 000 étudiants sont répartis entre le général et le professionnel au secondaire V, proportionnellement aux fréquences observées à ce niveau, soit 59% d'une part et 41% de l'autre.

Les étudiants stationnaires au même niveau scolaire sur trois temps consécutifs sont considérés comme résidus. Les étudiants stationnaires sur deux temps consécutifs sont intégrés dans le calcul des probabilités de transition.

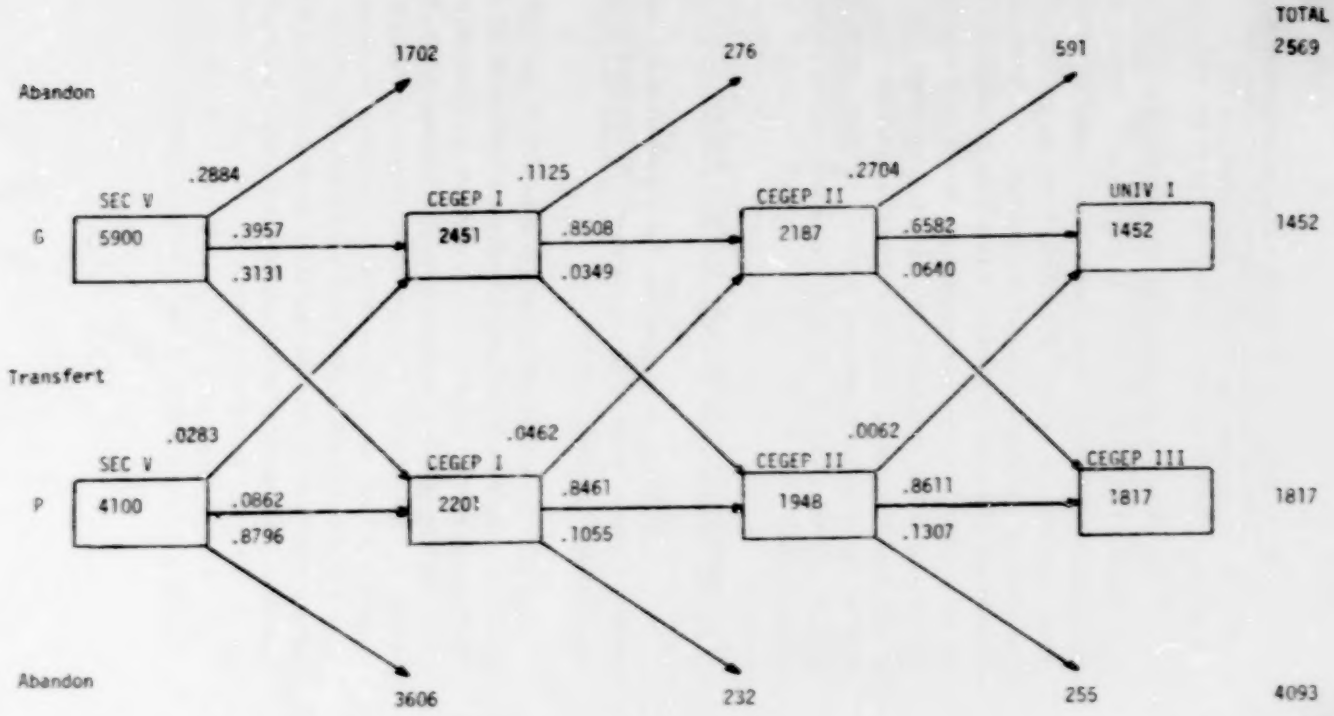
Les faits saillants:

1. Les étudiants en secondaire V professionnel sont arrivés au terme de leur scolarisation et abandonnent l'école dans une proportion de 88%. L'étude des mécanismes d'orientation pour ces étudiants se situent donc à un niveau antérieur, tout au long du secondaire, voire du primaire.
2. Quarante pour cent des étudiants du secondaire V général passent en CEGEP I général; 31% s'orientent au CEGEP I professionnel; et 29% abandonnent. Le CEGEP professionnel est alimenté par les étudiants du secondaire V général. Sur 2 200 étudiants en CEGEP I, 1 840 proviennent du secondaire V général.
3. A partir du CEGEP I professionnel, les taux de passage jusqu'en CEGEP III plafonnent à .85 et .86. Le taux de rétention du réseau professionnel est donc très élevé (.73).
4. La transition du CEGEP I général au CEGEP II général se concrétise pour 85% des étudiants.
5. De ceux-ci, 66% entrent à l'université et 27% abandonnent.

SCHEMA 1

Schéma 1

Evolution générale de la cohorte III, secteur français, public, à partir du secondaire V, T1-T5, 1971-1975 (sur la base de 10 000 étudiants en secondaire V).



6. Au total, sur 10 000 étudiants en secondaire V, 15% entrent dans l'enceinte universitaire, 18% terminent leur CEGEP professionnel, et 67% abandonnent sur cette section du cursus scolaire.

De cette vision globale des cheminements scolaires entre le secondaire V et l'université ou le CEGEP III, il ressort des points de bifurcation pré-définis dont l'importance stratégique est liée au réseau scolaire: le secondaire V professionnel et le CEGEP III professionnel constituent des classes terminales qui s'ouvrent unilatéralement sur le marché du travail. Par contre, le secondaire V général et le CEGEP II général constituent des points de bifurcation stratégiques puisqu'ils structurent des choix de cheminement. De ce fait, on peut déjà dire que le secondaire général, secteur public, ne prédétermine pas une orientation générale au niveau du CEGEP. Et la scolarité au CEGEP général constitue une garantie limitée pour la scolarisation universitaire.

Les cheminements scolaires selon l'origine sociale

Considérons en premier lieu les phénomènes d'orientation scolaire survenus en amont du secondaire V. Le tableau 1 en donne une représentation transversale.

On constate que ces processus ont polarisé les étudiants(es) d'origine sociale supérieure dans le réseau général à 79% et ceux d'origine sociale intermédiaire à 72%, tandis que les étudiants(es) d'origine sociale ouvrière se répartissent équitablement entre le réseau général et professionnel. La composition sociale du réseau général en secondaire V n'est pas homogène malgré la concentration élevée des enfants d'origine sociale supérieure. Par contre, les enfants d'origine sociale inférieure constituent une majorité de 63% dans le réseau professionnel en secondaire V, le rendant ainsi relativement plus homogène.

Tableau 1

Orientation scolaire, secondaire V, T1, 1971-72, secteur français public, selon la profession du père.

Profession du père	Orientation				
	Générale		Professionnelle		Total
	h	v	h	v	
Administrateur et professionnel	79.3	8.3	20.7	3.1	368
Cadre moyen et semi professionnel	72.0	21.1	28.0	11.9	1035
Ouvrier	51.5	46.4	48.5	63.0	3178
Autres	61.3	24.2	38.7	22.0	1391
Total	3525	100.0	2447	100.0	5972

h : pourcentages horizontaux
v : pourcentages verticaux

Autres: - petit propriétaire
- col blanc
- fermier

C'est particulièrement aux points de bifurcation stratégiques qu'interviennent les variations d'orientation. Le tableau 2 ci-après représente la variation des taux de transition du réseau général selon la profession du père en secondaire V, T1; CEGEP I, T2; CEGEP II, T2.

Les taux de passage en CEGEP I général varient de .59 à .47 et .28 selon l'origine sociale élevée, moyenne ou basse. La variation est inverse pour les taux de passage en CEGEP I professionnel, soit respectivement .12, .25, .31. Le rapport orientation CEGEP I G. / CEGEP I P. est de 4.8, 1.9 et .9 selon l'origine sociale élevée, moyenne ou basse. Pendant qu'un étudiant d'origine sociale supérieure

entre au CEGEP professionnel, cinq enfants de la même origine entrent au CEGEP général; alors que les probabilités d'entrer soit au CEGEP général, soit au CEGEP professionnel, sont équivalentes pour les enfants d'origine sociale inférieure. Ces données révèlent l'importance cruciale de ce point de bifurcation en tant qu'instance de filtration selon l'origine sociale.

Par contre, en CEGEP I, les taux de passage se stabilisent remarquablement et ce, à un niveau élevé indépendamment de l'origine sociale.

A la sortie du CEGEP II réapparaissent des variations d'orientation selon l'origine sociale, mais d'une ampleur nettement moins marquée qu'en secondaire V. Si 74% des enfants de professionnels et cadres supérieurs entrent à l'université, 61% des enfants d'ouvriers y sont admis également, dans une proportion d'ailleurs équivalente à celle des enfants d'origine sociale moyenne (59%).

Il semble donc que l'avenir scolaire des étudiants soit moins lié à leur origine sociale à mesure qu'ils avancent dans le cursus scolaire, proposition soutenable à ce niveau d'observation seulement, puisqu'il faut s'attendre à l'émergence de variations de spécialisations universitaires selon l'origine sociale.

Quoiqu'il en soit, cette autonomie croissante est conditionnelle aux phénomènes d'inégalités antérieures, si bien que les probabilités d'atteindre l'université vs. le CEGEP III, et les probabilités d'abandon à partir du secondaire sont fortement liées à l'origine sociale: si en moyenne 9% des fils (ou filles) d'ouvriers en secondaire V se rendent à l'université, ce pourcentage s'élève à 44% pour les fils (ou filles) de cadres supérieurs et professionnels.

Tableau 2

Taux de transition, par niveau et temps, secteur français, public, général, 1971-74

Niveau		Passage		Stationnaire	Abandon	Total n
SEC V G Temps 1		CEGEP I T2 G	P			
Administrateur et professionnel	C1	.586	.123	.124	.167	227
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.471	.249	.098	.182	559
Ouvrier	C3	.283	.310	.133	.274	1256
CEGEP I G Temps 2		CEGEP II T3 G	P			
Administrateur et professionnel	C1	.856	.024	.048	.072	125
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.761	.041	.107	.091	242
Ouvrier	C3	.813	.030	.048	.109	331
CEGEP II G Temps 3		UNIV I T4	CEGEPIII T4			
Administrateur et professionnel	C1	.741	.049	.099	.111	81
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.585	.067	.067	.281	135
Ouvrier	C3	.609	.056	.084	.251	215

Le rapport d'entrée université / CEGEP III est de 3.2 pour ces derniers, et de 0.6 pour les premiers. Quarante-deux pour cent des fils et filles d'origine sociale supérieure abandonnent sur cette section du cursus scolaire comparativement à 74% des fils et filles d'ouvriers (tableau 3).

Tableau 3

Probabilités de transition, à partir du secondaire V, secteur français, public, selon l'origine sociale, 1971-1974.

Origine sociale		Passage UNIV.	Passage CEGEP III	Abandon Total	Rapport UNIV/CEGEP III
C1	supérieure	.4361	.1355	.4204	3.2
C2	moyenne	.2104	.2272	.5542	0.9
C3	inférieure	.0931	.1621	.7385	0.6

Les inégalités d'héritage culturel

Les résultats précédents contiennent peu de nouveautés si ce n'est qu'ils apportent une évaluation assez précise de l'ampleur de la sélection scolaire selon l'origine sociale dans le système scolaire public québécois du secondaire V à l'université. Mais il serait prématuré de clore l'investigation sociologique à ce stade. Contrairement à une approche mécaniste du processus de qualification-distribution dans laquelle les acteurs sont réduits à des "agents-supports-décapités", nous préférons une perspective dans laquelle les acteurs vivent une autonomie relative dans le jeu des déterminations qui délimitent leur "champ des possibles". Une telle position n'est pas incompatible avec une conception dualiste de l'école. C'est dans un système scolaire divisé qu'interviennent les processus décisionnels

aux points de bifurcation stratégiques. Redonner à l'acteur un statut réel permet de rendre compte de certains phénomènes observés dans le processus de sélection scolaire qu'une vision déterministe estompe. C'est du moins ce que nous voulons démontrer dans le prolongement des arguments de Raymond Boudon.

Nous avons vu que le destin scolaire des étudiants en secondaire V professionnel est final. C'est en amont de ce niveau qu'interviennent les mécanismes de filtration.

Par contre, nous pouvons analyser ces processus décisionnels dans le réseau général, du secondaire V à l'université, puisqu'il existe au moins deux points de bifurcation majeurs entre ces deux niveaux[1].

Les tableaux 4, 5 et 6 spécifient les axiomes A4 et A5 pour les trois points de bifurcation: secondaire V, CEGEP I, CEGEP II. La partie supérieure des tableaux correspond à l'axiome A4 et la partie inférieure à l'axiome A5.

S'il existe une relation constante positive entre la réussite et l'origine sociale en secondaire V (plus l'origine sociale est élevée, plus les notes scolaires sont élevées), celle-ci disparaît en CEGEP I où les fils et filles d'ouvriers réussissent aussi bien que les fils et filles de professionnels et cadres supérieurs. Et en CEGEP II, cette relation ne présente pas de tendance constante et significative, même si les étudiants d'origine sociale élevée obtiennent des notes excellentes dans une proportion plus élevée que les étudiants d'origine sociale moyenne ou basse.

Nous pouvons prolonger ces observations jusqu'à l'université I. Et là encore, on peut dire que l'origine sociale n'intervient pas de façon significative au niveau de la performance scolaire (tableau 7).

---

1. Les étudiants stationnaires sont exclus dans cette partie de l'analyse à cause d'un nombre insuffisant d'informateurs.

Tableau 4

Réussite scolaire en Secondaire V, général, T1, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP I, général T2, en fonction de la réussite et de l'origine sociale (partie inférieure).[1]

Catégorie professionnelle du père		Réussite scolaire Excellente 1	Moyenne 2	Faible 3	Total
Administrateur et professionnel	C1	.228	.502	.270	1.000 289
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.196	.455	.349	1.000 731
Ouvrier	C3	.154	.396	.450	1.000 1615
Total		.173	.424	.403	1.000 2635

x^2 = 46.87; d.l. = 4; $p < .001$; $v = .09$.

		Excellente	Moyenne	Faible
Administrateur et professionnel	C1	.800	.631	.317
	n	55	111	60
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.626	.545	.253
	n	115	259	170
Ouvrier	C3	.523	.326	.159
	n	209	482	547

1. Les taux de passage se lisent comme suit: 80% des étudiants(es) en secondaire V général T1, d'origine sociale C1, ayant des résultats scolaires excellents, passent au CEGEP I général T2, etc...

Tableau 5

Réussite scolaire en CEGEP I, général, T2, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP II, général, T3, en fonction de la réussite et de l'origine sociale (partie inférieure).

Catégorie professionnelle du père		Réussite scolaire Excellente	Moyenne	Faible	Total
Administrateur et professionnel	C1	.300	.479	.221	1.000 140
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.214	.590	.196	1.000 280
Ouvrier	C3	.275	.513	.212	1.000 278
Total		.258	.534	.208	1.000 798

χ^2 = 6.50; d.l. = 4; n.s.; v = .06

		Excellente	Moyenne	Faible
Administrateur et professionnel	C1	.948	.915	.584
	n	39	59	24
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.851	.780	.587
	n	54	141	46
Ouvrier	C3	.883	.860	.614
	n	94	164	70

Tableau 6

Réussite scolaire en CEGEP II, général, T3, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage à l'université, T4, en fonction de la réussite et de l'origine sociale (partie inférieure).

Catégorie professionnelle du père		Réussite scolaire			Total
		Excellente	Moyenne	Faible	
Administrateur et professionnel	C1	.477	.477	.046	1.00 109
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.333	.598	.069	1.00 189
Ouvrier	C3	.350	.540	.110	1.00 283
Total		.368	.548	.084	1.00 581

X^2 = 10.87; d.l. = 4; n.s.; V = .10

		Excellente	Moyenne	Faible
Administrateur et professionnel	C1	.810	.638	.466[1]
	n	42	36	3
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.708	.519	.330[1]
	n	48	79	7
Ouvrier	C3	.738	.600	.462[1]
	n	84	105	23

1. Estimé.

Tableau 7

Résultats scolaires à l'université, T4, 1974-75, secteur français public, selon l'origine sociale

Profession du père	Résultats scolaires excellents	moyens	faibles	total
administrateur et professionnel	.407	.407	.186	1.000 59
cadre moyen et semi-professionnel	.380	.519	.101	1.000 79
ouvrier	.351	.527	.122	1.000 131
Total	.372	.498	.130	1.000 269

X^2 = 3.64 dl.= 4 n.s. v = .08

Tableau 8

Résultats scolaires en secondaire V, TI, 1971-72, secteur français - public - général, selon l'origine sociale, pour les étudiants admis à l'université, T4, 1974-75.

Profession du père	Résultats scolaires excellents	moyens	faibles	total
administrateur et professionnel	.500	.466	.034	1.000 58
cadre moyen et semi-professionnel	.405	.487	.108	1.000 74
ouvrier	.430	.430	.140	1.000 121
Total	.439	.454	.107	1.000 253

X^2 = 5.18 dl. = 4 n.s. v = .10

Ces résultats concordent avec l'axiome A4 puisque la relation entre origine sociale et résultats scolaires tend à s'effacer à mesure que les étudiants progressent dans le cursus scolaire. Cela n'implique pourtant pas nécessairement une autonomie croissante des étudiants par rapport au milieu culturel d'origine. En effet, l'affaiblissement de cette relation peut être artificiellement dû à l'homogénéisation de la clientèle scolaire sur la base de leur performance scolaire. Il est possible d'observer ce processus d'homogénéisation sur les étudiants ayant atteint l'université, et d'observer ce sous-groupe, par une démarche longitudinale inverse, leurs résultats scolaires en secondaire V, et la relation origine sociale - résultats scolaires à ce même niveau de scolarité (tableau 8). La distribution des résultats scolaires en secondaire V confirme l'existence du processus d'homogénéisation selon les résultats scolaires puisque les étudiants ayant atteint l'université obtenaient de meilleures notes en secondaire V par rapport à l'ensemble des étudiants du secondaire V: 89% d'entre eux avaient des résultats excellents ou moyens et 11% avaient des résultats faibles comparativement à 60% et 40% pour l'ensemble des étudiants du secondaire V.

D'autre part, on ne constate pas de relation significative entre origine sociale et résultats scolaires sur ce sous-groupe en secondaire V. Faut-il s'en étonner puisque la sélection du secondaire V à l'université s'est faite, entre autres, selon la performance. Donc, ce sous-groupe est constitué des élèves qui en secondaire V s'étaient déjà rendus autonomes de leur milieu d'origine quant aux inégalités d'héritage culturel (nous pensons surtout aux étudiants d'origine sociale inférieure) puisque à ce niveau scolaire les fils et filles d'ouvriers réussissaient aussi bien que les fils et filles d'origine sociale supérieure.

Par la suite (après le secondaire V) il n'est question que d'un processus d'homogénéisation de la clientèle scolaire, processus explicatif de l'affaiblissement de la relation origine sociale -

résultats scolaires.

Ces données n'offrent pas une validation simple de l'axiome A4. En somme, et pour éclaircir un raisonnement quelque peu alambiqué, nous nous en tenons aux points suivants:

1- Il y a une relation entre origine sociale et résultats scolaires en secondaire V.

2- Cette relation tend à disparaître aux niveaux scolaires plus élevés.

3- L'affaiblissement de la relation origine sociale - résultats scolaires ne semble pas pouvoir s'interpréter comme processus d'autonomisation de l'élève par rapport à son milieu d'origine, après le secondaire V.

4- L'affaiblissement de cette relation s'explique plutôt par un phénomène d'homogénéisation de la clientèle scolaire sur la base des résultats scolaires.

Structure décisionnelle selon les résultats scolaires

L'axiome A5 pose l'existence d'un processus décisionnel, caractéristique de chaque position sociale, lequel entre en jeu à chaque point de bifurcation selon le degré du réussite. Les données en secondaire V sont très significatives à cet égard. Les taux de passage pour un niveau de réussite et d'origine sociale donné varient d'un maximum de .80 à un minimum de .16. Cependant, pour un niveau de réussite égal, par exemple réussite excellente, les étudiants d'origine sociale supérieure passent au CEGEP dans une proportion de .80; ceux d'origine sociale moyenne passent dans une proportion de .63 et ceux d'origine sociale inférieure dans une proportion de .52. Tous ces étudiants ont pourtant intégré d'une façon équivalente les normes de la réussite scolaire. On remarque également que les étudiants d'origine sociale élevée obtenant des résultats moyens passent au CEGEP avec le même pourcentage que celui des étudiants d'origine sociale moyenne obtenant des résultats excellents. De même, les étudiants d'origine sociale moyenne avec réussite moyenne passent au CEGEP avec un pourcentage

plus élevé que celui des étudiants d'origine sociale inférieure ayant une réussite excellente. Seuls les taux de passage des étudiants d'origine sociale élevée avec réussite faible sont inférieurs aux taux de passage des étudiants d'origines sociales moyenne et basse avec un niveau de réussite supérieur. Autrement dit, les étudiants d'origine sociale élevée survivent largement dans le réseau général sauf si leur réussite est en-dessous d'un seuil relativement bas, alors que les étudiants d'origine sociale basse survivent seulement si leur réussite est en-dessus d'un seuil relativement élevé, et quoique dans une proportion ne dépassant pas .52. Or, il faut remarquer simultanément que 15% des étudiants d'origine sociale basse atteignent ce seuil de réussite élevé.

Qu'est-ce qui peut rendre compte de cette structure typique, sinon l'intervention d'une rationalité, où l'évaluation des coûts, des bénéfices anticipés et des risques pour un niveau de réussite donné, est caractéristique de chaque position sociale? Il devient plausible d'expliquer cette structure en disant, par exemple, que l'évaluation des coûts de scolarisation collégiale par les étudiants (ou leurs parents) avec une réussite scolaire moyenne (donc, avec risques d'échecs) et provenant d'origine sociale élevée est inférieure à l'évaluation des coûts de scolarisation collégiale par les étudiants (ou leurs parents) d'origine sociale basse, ayant pourtant d'excellents résultats scolaires (donc, avec moins de risques d'échecs).

Observons maintenant ce qui se passe en CEGEP I (tableau 5). Il ne s'agit pas d'un point de bifurcation majeur puisque le taux de passage en CEGEP II est élevé (.81). On constate une stabilité remarquable des taux de passage pour un niveau de réussite donné, indépendamment de l'origine sociale. Seuls les taux de passage des étudiants avec réussite faible fléchissent quelque peu, mais d'une façon identique selon l'origine sociale. On ne retrouve absolument pas la trace d'une rationalité caractéristique de chaque position sociale.

Finalement, en ce qui concerne l'entrée à l'université (tableau 6) on observe 8% d'étudiants avec réussite faible, d'où impossibilité d'observer les taux de passage réels pour ceux-ci. La comparaison porte ici entre réussite excellente et moyenne. En autant que le permet le nombre de cas observés, les taux d'entrée à l'université baissent uniformément pour chaque position sociale des parents, selon la réussite scolaire. Là encore, ils ne laissent guère entrevoir une structure du même type qu'en secondaire V. Est-ce là l'indice d'une stratégie éducative sur laquelle le milieu social d'origine n'a plus d'influence? Nous sommes en mesure de souligner, maintenant, que la plaque tournante de la sélection scolaire survient en secondaire V, point de bifurcation stratégique majeur où intervient ce qui semble être une rationalité structurée selon la réussite scolaire, et caractéristique de la position sociale d'origine des étudiants.

CONCLUSION

Cette analyse met en relief la dualité du système scolaire, un fait que l'on ne peut pas véritablement esquiver, mais également un fait plus complexe qu'on ne l'imagine souvent. Dans quelle mesure le concept de réseau tel que défini par Snyders est-il adéquat au système scolaire québécois? Un réseau, dit-il, doit attirer avec une probabilité caractéristique telle classe sociale. Sa composition sociale doit être homogène. Les taux de rétention des effectifs dans chaque réseau dépendent de l'origine sociale. Et chaque réseau prédétermine des points de bifurcation spécifiques en interdisant les transferts aléatoires. Nous avons constaté que le réseau professionnel est doté de points de bifurcation pré-définis qui interdisent toute réintégration vers le réseau général et qui débouchent unilatéralement sur le marché du travail. Le secondaire V professionnel n'absorbe pas davantage les fils d'ouvriers que le secondaire V général, mais de par

leur nombre, ils rendent ce réseau relativement homogène. D'un autre côté, malgré la polarisation élevée des étudiants d'origine sociale supérieure et moyenne dans le réseau général en secondaire V, sa composition sociale n'est pas homogène. Il reste que le taux de rétention de chaque réseau est étroitement lié à l'origine sociale. Mais on ne peut pas ignorer non plus la situation des étudiants d'origine sociale moyenne dont les probabilités de scolarisation varient entre ces polarisations.

Le réseau général pas plus que le réseau professionnel ne partage simultanément l'ensemble des propriétés du concept. Mais le fait que les données statistiques ne valident pas l'ensemble des implications du concept n'est pas une condition suffisante pour le rejeter. Par contre, exclure de l'analyse la variable "réseau" interdit toute appréhension adéquate du système scolaire, ce qui rend le concept nécessaire.

Avec cette condition insuffisante et nécessaire nous devons tout simplement souligner la complexité de l'analyse dualiste du système scolaire dont les faits contredisent toute représentation simplificatrice.

Il semble que l'impact de l'héritage culturel sur la réussite scolaire, encore perceptible en secondaire V, s'amenuise à mesure que les étudiants progressent dans le cursus scolaire par l'intervention d'un processus d'homogénéisation dû à la sélection différentielle. En aucun cas l'hypothèse de l'héritage culturel apparaît suffisante pour expliquer le processus de sélection aux niveaux scolaires considérés. Particulièrement en secondaire V, où les taux de passage à réussite égale présentent une structure interactionnelle dont on peut rendre compte en faisant appel à la rationalité de l'acteur profondément marquée par la position sociale d'origine.

En opposition à une interprétation déterministe de l'histoire biographique des agents, lesquels sont appréhendés comme des pions sur l'échiquier social, ne faut-il pas "expliquer les relations que la statistique observe par exemple entre origines sociales et niveau scolaire, entre niveau scolaire et position sociale comme la conséquence de l'agrégation de décisions rationnelles effectuées par les individus en fonction de leur position sociale actuelle et dans le contexte de structures scolaires et sociales données". (Boudon, R., 1976, page 151).

Si, comme l'exprime François Bourricaud, "une des ambitions de la théorie sociologique a toujours été de lier l'analyse des conduites individuelles à celles du fonctionnement des institutions, ou si l'on veut la "société en général", le postulat de la rationalité dotant l'acteur d'une certaine capacité stratégique pourrait bien être une des "médiations entre l'ordre des déterminations sociales et l'ordre des motifs individuels" (Bourricaud, F., 1975, pp. 589-590). L'être humain est "raisonnable". Il est plausible de penser que sa logique décisionnelle de type utilitaire intervienne dans un "champ de possibles" délimité par sa position sociale, et rende compte de phénomènes d'ordre macro-sociologique tel que la reproduction de la distribution des acteurs. Serait-ce une déviation de sociologues de métier que tenter de décrypter cette grille de rationalité?

Bibliographie

BERTAUX, D. "Pour sortir de l'ornière néo-positiviste. Sociologie et Sociétés, 1976, 8, (No. 2), pp. 119-133

BOURON, R. L'inégalité des chances. Paris: Armand Colin, 1973.

BOUDON, R. Remarques sur la logique de la demande d'éducation, explications culturalistes et explications néo-individualistes. Communication préparée pour la réunion du Comité de recherche sur la stratification sociale de l'Association internationale de sociologie, Genève, 1975.

BOUDON, R. Comment on Hauser's review of education, opportunity, and social inequality. American Journal of Sociology, 1976, 81, (No. 5), pp. 1175-1187.

BOUDON, R. Les statistiques peuvent-elles donner une image réelle de la réalité sociale. Sociologie et Sociétés, 1976, 8, (No. 2), pp. 141-187.

BOURDIEU, P. La reproduction. Paris: Edition de Minuit, 1976.

BOURRICAUD, F. Contre le sociologisme: une critique et des propositions. Revue Française de Sociologie, 1975, 16, supp., 583-603.

SNYDERS, G. Ecole, classes et lutte des classes. Paris: P.U.F., 1976.

DESTINS SCOLAIRES DU SECONDAIRE V A L'UNIVERSITE DANS LES SECTEURS FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE DU QUEBEC.

ALAIN MASSOT

L'auteur décrit le cheminement des cohortes scolaires de 1971 au secondaire V, pour l'ensemble du secteur français et du secteur anglais. L'effet du niveau culturel familial et des résultats scolaires est évalué sur un sous-échantillon homologue de chaque secteur: les étudiants de l'enseignement public dans la région de Montréal. L'analyse s'appuie sur la notion de réseau et sur le postulat de la rationalité de l'acteur.

Cet article est tiré de Recherches sociographiques, vol. XX, numéro 3, 1979, pp. 383-401.

Dans Schooling in Capitalist America, les économistes Samuel Bowles et Herbert Gintis préconisent une inversion de l'approche sociologique du système scolaire: "Nous avons vu, disent-ils, que les réformes libérales en éducation et les théories sociologiques sur lesquelles elles sont basées ont échoué à cause d'une compréhension inadéquate du système économique. Nous n'avons pas l'intention de répéter ces erreurs. Nous devons consacrer nos efforts à l'analyse des institutions économiques des Etats-Unis pour fonder une véritable théorie de rechange en éducation." (Bowles et Gintis, 1976, p. 53). Cette prise de position repose sur un postulat qu'on retrouve également chez Baudelot et Establet: "Tout ce qui se passe à l'école(...) ne peut s'expliquer que par ce qui se passe en dehors de l'école, c'est-à-dire dans la division capitaliste du travail." (Baudelot et Establet, 1975, p. 9). Poser ainsi le problème des liens fonctionnels entre le système scolaire et les rapports sociaux tels qu'institués est fondamentalement juste mais insuffisant si on ne résout pas en même temps un sérieux dilemme, à savoir: comment la fonctionnalité globale de reproduction du système scolaire est-elle assurée par l'agrégation d'actions individuelles, et réciproquement? Ce dilemme fait intervenir non plus un, mais deux postulats fondamentaux. Le premier définit la fonctionnalité globale du système scolaire par sa fonction de reproduction-distribution des individus dans les rapports sociaux. Le deuxième postulat définit une intentionnalité des acteurs sociaux. Il est indispensable, me semble-t-il, de tenir compte simultanément de ces deux postulats afin d'éviter deux déviations asociologiques. L'une, faisant de la reproduction sociale une analyse de structures, et de l'acteur social, un inconnu; l'autre faisant de la reproduction sociale une analyse de mobilité s'expliquant en termes de dispositions, motivations, aspirations individuelles.

S'il est vrai que tout système social doit se reproduire, il faut bien qu'il se reproduise à partir de quelque chose. En d'autres termes, et pour simplifier les choses, s'il y a des bourgeois et des prolétaires, il est nécessaire de produire des petits bourgeois et des petits prolétaires! Comment cette "production" est-elle vécue? C'est bien d'un vécu qu'il s'agit, car il n'est pas vrai que tout choix a la réalité d'un choix forcé. Les destins de vie se constituent par séquences décisionnelles intervenant dans des champs de possibles délimités: "L'existence de régularités sociales, souligne Boudon, n'implique ni que les comportements individuels puissent être déduits de façon plus ou moins directe des structures sociales, ni qu'ils puissent être tenus pour le produit pur et simple de ces structures" (Boudon, R., 1977, p. 241). La problématique de la reproduction sociale renouvelée par Bertaux présente une meilleure intégration de l'analyse des structures et des destins de vie. "Il s'agit de mettre en lumière, dit-il, les structures des rapports sociaux organisant les trajectoires sociales, qui, quant à elles, sont vécues comme des destinées par les êtres humains qui les suivent". (Bertaux, D., 1977, p. 9).

C'est dans cette perspective, et sur la base de ces deux postulats, que nous analysons les cheminements scolaires dans les secteurs français et anglais du Québec. Cette analyse comparative de deux systèmes scolaires constitués sur un critère ethnique, desservant par conséquent des populations distinctes, devrait faire ressortir la spécificité (ou la non-spécificité) de la fonctionalité globale de la reproduction de chaque système, ainsi que la spécificité (ou la non-spécificité) des stratégies individuelles de scolarisation à l'intérieur de chacun.

Le concept de réseau scolaire tel que défini par Snyders (1976) et le postulat de la rationalité de l'acteur tel que développé par Boudon (1973) offrent deux points d'ancrage particulièrement efficaces pour cerner de plus près le dilemme posé.

La notion de réseau appliquée au système scolaire implique que: 1) dans chaque réseau, il existe des points de bifurcation prédéfinis en deça desquels s'inscrit un processus de qualification particulier; 2) chaque réseau opère un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires (orientation, survie) dépendant de la position sociale des parents; de plus, la composition sociale de chaque réseau doit être homogène; 3) ces réseaux sont hiérarchisés de telle sorte que le réseau général soit inaccessible à partir du professionnel; les transferts possibles ne peuvent être que du général au professionnel; 4) enfin, les réseaux conduisent les élèves à des places spécifiques dans la structure professionnelle telle qu'elle existe à un moment donné. Ce sont les conditions minimales de la fonction de reproduction de l'appareil scolaire. Nous évaluons, ci-après, l'adéquation de cette conception dualiste de l'école dans le secteur français et dans le secteur anglais à partir d'une cohorte de jeunes qui a été suivie du secondaire V (1971-72) à l'université (1974-75)[1].

Refusant de considérer les comportements individuels comme le simple produit des structures sociales, nous analysons dans un deuxième temps les processus décisionnels d'orientation scolaire en secondaire V général en utilisant l'axiome fondamental du modèle des inégalités des chances de Boudon. Cet axiome s'énonce ainsi: "On peut associer à chaque point de bifurcation un champ décisionnel caractéristique de chaque position sociale dans lequel interviennent des paramètres de coûts, de risques et de bénéfices anticipés" (1973, p. 108). Bien entendu, ces processus décisionnels font partie intégrante du processus global de qualification-distribution des acteurs.

---

1. cf. notes méthodologiques en fin d'article pour une description sommaire des échantillons.

A) Evolution des deux cohortes

1. Secteur français[1]

L'évolution générale d'une cohorte de jeunes dans le secteur français fait ressortir les faits suivants:

1) Les étudiants en secondaire V professionnel sont arrivés au terme de leur scolarité et abandonnent l'école dans une proportion de 86%. Les points de filtration pour 41% des étudiants en secondaire V se situent donc à un niveau antérieur, tout au long du secondaire, voire du primaire. (Graphique 1).

2) Quarante pour cent des étudiants du secondaire V général passent en CEGEP I général; 29% s'orientent vers le CEGEP I professionnel; et 26% abandonnent. Le CEGEP professionnel est alimenté par les étudiants du secondaire V général. Sur 2070 étudiants en CEGEP I professionnel, 1722 proviennent du secondaire V général.

3) A partir du CEGEP I professionnel, les taux de passage jusqu'en CEGEP III plafonnent à .82 et .86. Le taux de rétention du réseau professionnel est donc très élevé (.71).

4) La transition du CEGEP I général au CEGEP II général se concrétise pour 84% des étudiants.

5) De ceux-ci, 66% entrent à l'université, et 25% abandonnent.

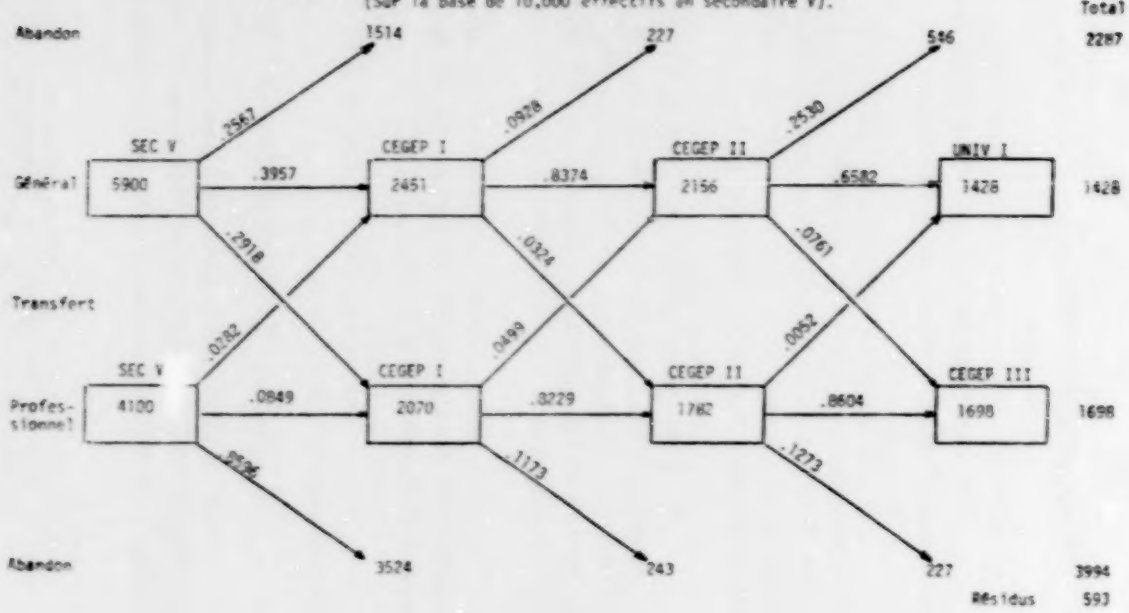
6) Au total, sur 10,000 étudiants en secondaire V, 1428 entrent dans l'enceinte universitaire, 1698 terminent leur CEGEP professionnel, et 6281 abandonnent sur cette section du cursus scolaire.

---

1. Notons que cette partie de l'analyse repose sur l'ensemble du secteur français que nous comparons à l'ensemble du secteur anglais, alors que dans une autre étude (infra, page 45) nous n'avions retenu que le secteur français public, ce qui explique les différences minimes entre les taux de transition présentés dans ces deux analyses.

Graphique 1

Evolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur français,
(Sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V).



De cette vision globale des cheminements scolaires entre le secondaire V et l'université ou le CEGEP III, il ressort des points de bifurcation pré-définis dont l'importance stratégique est liée au réseau scolaire. Le secondaire V et le CEGEP III professionnel constituent des classes terminales qui s'ouvrent unilatéralement sur le marché du travail. Les transferts du professionnel au général sont interdits. Les seuls transferts d'orientation significatifs vont du secteur général au secteur professionnel. Le secondaire V général et le CEGEP II général constituent des points de bifurcation stratégiques puisqu'ils structurent des alternatives de cheminement. Nous constatons donc que le secondaire général ne prédétermine pas les destins scolaires au niveau collégial mais délimite plutôt un champ décisionnel à trois voies: formation professionnelle, générale ou abandon. De plus, la formation collégiale générale offre une garantie limitée d'une scolarité universitaire. De l'autre côté, le secondaire et le collégial professionnels délimitent nécessairement une seule issue: le marché du travail. Ils excluent par conséquent tout champ décisionnel pour l'acteur.

2. Secteur anglais

La configuration des réseaux, des transferts et de la sélection scolaire dans le secteur anglais produit une évolution d'une cohorte de jeunes largement différente de celle présentée ci-dessus.

Le premier fait d'importance tient à l'ampleur relative du réseau général par rapport au réseau professionnel. En secondaire V, 88% des étudiants(es) sont inscrits(es) en formation générale, comparativement à 59% dans le secteur français. L'inflation du réseau général en secondaire V va provoquer toute une série de "distorsions" sur les taux de transition jusqu'à l'université, comparativement à ceux du secteur français:

1) Le taux de survie en secondaire V général atteint .70. Il se compare à celui du secteur français à la différence près que 90% des jeunes étudiants(es) s'orientent vers le CEGEP général alors qu'ils le font dans une proportion de 60% dans le secteur français.

2) Autre fait particulier: 22% des étudiants(es) en secondaire V professionnel réintègrent le réseau général en CEGEP I, transferts invisibles dans le secteur français. D'ailleurs, cette récupération se reproduit en CEGEP I, et CEGEP II professionnel dans une proportion de 17% et 11%. On constate donc que le réseau général est moins hermétique aux étudiants(es) du professionnel que dans le secteur français.

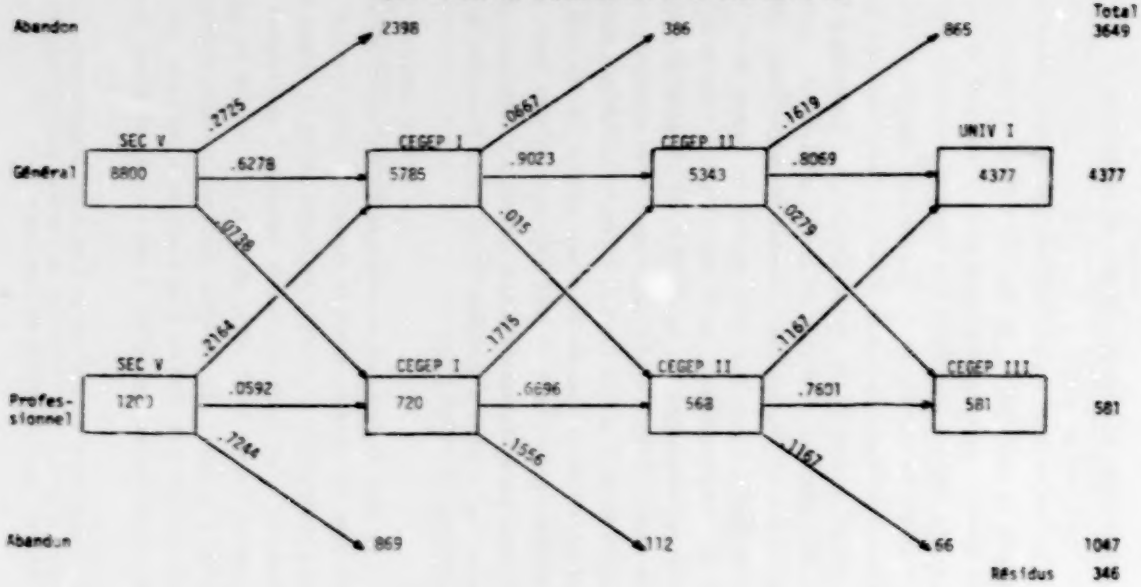
3) Le taux d'abandon global du côté général est de 3649/8800 = .41. Il se compare à celui du secteur français (.39). Du côté professionnel, il s'élève à .81, et se compare également à celui du secteur français (.97). Cependant, et c'est là une autre marque distinctive, sur 10,000 étudiants en secondaire V, 4596 jeunes ont abandonné leurs études avant l'université ou le CEGEP III. Il y en a 6281 dans le secteur français, soit 34% de plus.

4) Notons encore que 44% des jeunes du secteur anglais en secondaire V entrent à l'université (c'est trois fois plus que dans le secteur français), et seulement 6% finissent en CEGEP III professionnel (c'est trois fois moins que dans le secteur français).

A la différence du secteur français, on peut dire que le secondaire général anglais prédétermine l'option générale au niveau collégial dans une proportion de 63%. De plus, la scolarité du CEGEP général constitue une garantie d'accès à l'université dans 73% des cas. Les étudiants(es) du secteur anglais ne semblent donc pas développer en grand nombre des aptitudes techniques et professionnelles. Mais est-ce bien un fait d'aptitudes et de motivations plutôt qu'un fait de structures?

Graphique 2

Evolution de la cohorte III, T1-T5, 1971-75, secteur anglais,
(sur la base de 10,000 effectifs en secondaire V).



B) La composition sociale des réseaux en secondaire V[1]

La composition sociale des réseaux résulte, d'une part, des processus de recrutement, de transfert et de sélection selon l'origine sociale, et traduit, d'autre part, l'homogénéité sociale de chacun. Le tableau 1 en donne une image transversale pour le secteur français en secondaire V. On constate que ces processus ont polarisé les étudiants(es) de milieu culturel familial élevé dans le réseau général à 83%, polarisation qui s'amenuise à 57% pour les étudiants(es) de milieu culturel familial bas. Etant donné que le réseau professionnel conduit unilatéralement sur le marché du travail, c'est près de la moitié des jeunes de milieu culturel bas (niveau élémentaire ou moins) qui sortent du système scolaire en secondaire V. De ce fait, la composition sociale de chaque réseau diffère significativement: les étudiants(es) de milieu culturel favorisé (niveau collégial et universitaire) représentent 32% des effectifs du réseau général et 18% dans le réseau professionnel. Mais il faut souligner en même temps que l'on n'atteint pas une homogénéité très élevée à l'intérieur de chaque réseau. Le critère d'homogénéité sur cette dimension de l'origine sociale ne se vérifie pas.

Du côté anglais, on ne constate aucune polarisation différentielle dans les réseaux selon le niveau culturel familial (tableau 2). Cette observation se vérifie également selon la langue maternelle (tableau 3). Les étudiants(es) se retrouvent massivement dans le réseau général (entre 92 et 97%), et cela, peu importe la qualité de leur milieu d'origine. Ce résultat soulève plusieurs interprétations qu'il est difficile de démêler à ce stade de l'analyse: est-ce un effet de pré-sélection équivalant à une sur-sélection qui élimine

1. Afin d'augmenter la qualité de l'analyse comparative, nous avons retenu seulement les effectifs du secteur public dans la région de Montréal pour la suite de l'analyse.

Tableau 1

Orientation scolaire en secondaire V, cohorte III, T1, 1971-72, secteur français public, région de Montréal, selon le niveau culturel familial

Niveau culturel familial	Secteur français Orientation générale h.	v.	professionnelle h.	v.	Total
Universitaire	83.4	10.7	16.6	4.4	8.7 187
Collégial	77.1	21.4	22.9	13.3	18.8 406
Secondaire	67.7	42.6	32.3	42.8	42.7 922
Elémentaire	57.4	22.4	42.6	34.9	26.4 570
Elémentaire incomplet	56.8	2.9	43.2	4.6	3.4 74
Total	67.7	100.0	32.3	100.0	100.0 2159

$x^2 = 69.42$ dl. 4 $p<.001$ $v = .18$

h: pourcentages horizontaux
v: pourcentages verticaux

Tableau 2

Orientation scolaire en secondaire V, cohorte III, T1, 1971-72, secteur anglais public, région de Montréal, selon le niveau culturel familial

Niveau culturel familial	Secteur anglais Orientation générale		professionnelle		Total
	h.	v.	h.	v.	
Universitaire	97.3	28.6	2.7	12.7	27.6 548
Collégial	93.6	22.0	6.4	23.7	22.1 438
Secondaire	92.5	39.7	7.5	50.9	40.4 800
Elémentaire	91.8	8.4	8.2	11.9	8.6 171
Elémentaire incomplet	96.2	1.3	3.8	0.8	1.3 26
Total	94.0	100.0	6.0	100.0	100.0 1983

x^2 = 15.42 dl. 4 .001<p<.01 v =.09

Tableau 3

Orientation scolaire en secondaire V, cohorte III, T1, 1971-72, secteur anglais, public, région de Montréal, selon la langue maternelle

Langue maternelle	Orientation Générale	Professionnelle	Total
Française	90.8	9.2	100.0 130
Anglaise	93.6	6.4	100.0 1789
Autre	94.9	5.1	100.0 277

tous les candidats moins aptes? Est-ce un effet de la qualité des ressources matérielles et humaines dans le secteur anglais? Est-ce tout simplement un effet structurel relevant de la composition sociale de la clientèle du secteur anglais?

En termes de composition sociale des réseaux, on observe une certaine sous-représentation relative des élèves de milieu culturel élevé (universitaire) en professionnel, mais dans l'ensemble le réseau général et le réseau professionnel sont constitués de 90% et 87% d'élèves dont le niveau culturel familial minimum équivaut au secondaire. Ces pourcentages atteignent réciproquement 75% et 60% dans l'un et l'autre réseau du secteur français. Le secteur anglais dessert une génération de jeunes dont les parents sont plus scolarisés que dans le secteur français. Comment cela se traduit-il au niveau des résultats scolaires des élèves en secondaire V? Et dans quelle mesure les cheminements scolaires ultérieurs sont-ils conditionnels à la performance scolaire en secondaire V?

C) Les résultats scolaires et le postulat de la rationalité de l'acteur

Les résultats scolaires, et tout l'appareillage "quantophrénique" à l'entour, constituent la clé de tout un discours idéologique relevant de la méritocratie. Or, comme le démontre avec force Michel Tort (1975), la situation de test, et d'une façon plus large, la notation, n'est pas neutre socialement: elle constitue un rapport social. Et ce rapport social est un élément essentiel de la reproduction sociale. Pour Bourdieu, "l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation (que saisit l'enquête) entre l'origine sociale et la réussite scolaire". (1970, p. 144).

Nous voulons montrer, premièrement, l'importance relative des résultats scolaires en secondaire V général face à la scolarisation ultérieure; et en second lieu, la trace de ce rapport social

entre l'origine sociale, les résultats scolaires en secondaire V général, et les cheminements scolaires ultérieurs.

Les tableaux 4 et 5 traduisent la relation entre les résultats scolaires et les cheminements scolaires. Il existe une relation positive entre la probabilité de passage au CEGEP général et la notation, tant dans le secteur français qu'anglais. Cette association est particulièrement élevée puisque les chances d'entrer au CEGEP général avec des notes faibles sont fortement réduites: .20 dans le secteur français et .37 dans le secteur anglais, comparativement à .63 et .90 pour les étudiants(es) ayant des notes excellentes.

Notons que les transferts du secondaire V vers le CEGEP professionnel ne sont pas liés aux résultats scolaires. Par contre, le nombre de stationnaires et d'abandons augmente fortement avec des résultats plus faibles. Deux différences majeures apparaissent entre les deux secteurs: 1) la faible importance du réseau professionnel dans le secteur anglais (que l'on a déjà observée); 2) inversement, "l'hypertrophie relative" du réseau général dans le secteur anglais. Si bien que les étudiants(es) du secteur anglais avec des résultats excellents suivent massivement (à 90%) une formation générale au niveau collégial. Et même les étudiants(es) avec des résultats scolaires faibles poursuivent malgré cela une formation générale dans une proportion de 37%. La performance scolaire engendre donc un effet de sélection moins drastique dans le secteur anglais que dans le secteur français.

Ces données montrent bien l'importance des résultats scolaires dans le processus de sélection. Cela réaffirme l'intérêt de la problématique des inégalités d'héritage culturel puisque celle-ci établit une relation entre le milieu d'origine et la performance scolaire. Cela réaffirme également la pertinence de ce paramètre (la réussite scolaire) dans le champ de la rationalité de l'acteur puisque les risques d'abandon ultérieurs dépendent des résultats scolaires.

Tableau 4

Cheminement scolaire en secondaire V général, selon les résultats scolaires en secondaire V, secteur français, public, région de Montréal, 1971-72 (%)

Résultats scolaires Sec V, G., T1	Cheminement scolaire				
	passage		stationnaire	abandon	Total
	CEGEP I général	CEGEP I profes.			
R_1 excellents	.63	.23	.04	.10	19.6 233
R_2 moyens	.43	.27	.08	.22	46.3 549
R_3 faibles	.20	.22	.15	.43	34.1 404
Total	.39	.25	.09	.27	100.0 1186

χ^2 = 164.70 dl. 6 p<.001 v = .26

Tableau 5

Cheminement scolaire en secondaire V général, selon les résultats scolaires en secondaire V, secteur anglais, public, région de Montréal, 1971-72 (%)

Résultats scolaires Sec V, G. T1	Cheminement scolaire				
	passage		stationnaire	abandon	Total
	CEGEP I général	CEGEP I profes.			
R_1 excellents	.90	.04	.01	.05	27.6 361
R_2 moyens	.66	.09	.06	.19	35.0 457
R_3 faibles	.37	.06	.18	.39	37.4 489
Total	.62	.06	.09	.23	100.0 1307

χ^2 = 280.54 dl. 6 p<.001 v = .33

Les tableaux 6 et 7 fournissent des éléments de réponse à ces problématiques. Premièrement, on constate une variation de la notation en secondaire V selon le niveau culturel familial dans les secteurs français et anglais. Cette relation n'est cependant pas considérable à ce stade. Nous avons montré par ailleurs[1] que celle-ci disparaissait ultérieurement à partir du CEGEP, non pas à cause d'un processus d'autonomisation des élèves par rapport à leur milieu d'origine, mais à cause d'un processus d'homogénéisation de la clientèle scolaire sur la base des résultats scolaires.

Plus importante est l'analyse de la variation relativement complexe des taux de passage en CEGEP I général, selon les résultats scolaires en secondaire V général, et selon le milieu culturel familial. Les taux de passage pour un niveau de réussite et d'origine sociale donnés varient de .69 à .13 dans le secteur français, et de .94 à .35 dans le secteur anglais. L'ampleur de cette variation est sensiblement identique dans les deux secteurs, à la différence qu'elle se situe à un niveau plus élevé dans le secteur anglais.

On remarque qu'à réussite scolaire égale, les jeunes de milieu culturel défavorisé ont, en général, moins de chances de poursuivre leurs études que les jeunes de milieu culturel favorisé. Cela se vérifie pour chaque niveau de réussite scolaire dans le secteur français, et pour un niveau de réussite moyen et bas dans le secteur anglais. Seuls(es), les étudiants(es) du secteur anglais, dont les résultats sont excellents, semblent être entièrement protégés des effets "négatifs" de leur milieu d'origine. Le principe de la méritocratie s'applique parfaitement à cette sous-catégorie d'étudiants dans le secteur anglais, mais l'ensemble des résultats souligne en même temps le caractère exceptionnel de ce principe. Cette observation est fondamentale parce que la variable - réussite scolaire - recouvre, en grande partie du moins, le processus

1. Infra, page 45.

Tableau 6A

Résultats scolaires en secondaire V général, selon le niveau culturel familial, secteur français public, région de Montréal, 1971-72 (%)

Niveau culturel familial		Résultats scolaires excellents	moyens	faibles	Total
Elevé	C_1	.20	.50	.30	1.00 463
Moyen	C_2	.20	.47	.33	1.00 616
Bas	C_3	.15	.43	.42	1.00 366
Total		.19	.47	.34	1.00

X^2 = 13.86 dl. 4 .001<p<.01 v = .07

Tableau 6B

Taux de passage en CEGEP I général, selon les résultats scolaires et le niveau culturel familial, secteur français public, région de Montréal, 1971-72[1]

Niveau culturel familial		Résultats scolaires excellents	moyens	faibles
Elevé	C_1	.69	.63	.29
	n	72	157	92
Moyen	C_2	.62	.39	.19
	n	105	227	144
Bas	C_3	.56	.24	.13
	n	43	126	127

1. Les taux de passage se lisent comme suit: 69% des étudiants(es) en secondaire V général, T1, d'origine sociale C1, ayant des résultats scolaires excellents, passent au CEGEP I général T2, etc.

Tableau 7A

Résultats scolaires en secondaire V général, selon le niveau culturel familial, secteur anglais public, région de Montréal, 1971-72 (%)

Niveau culturel familial		Résultats scolaires			Total
		excellents	moyens	faibles	
Elevé	C_1	.39	.33	.28	1.00 517
Moyen	C_2	.23	.39	.38	1.00 395
Bas	C_3	.22	.35	.43	1.00 905
Total		.27	.35	.38	1.00(1817

X^2 = 58.62 dl. 4 p<.001 v = .13

Tableau 7B

Taux de passage en CEGEP I général, selon les résultats scolaires et le niveau culturel familial, secteur anglais public, région de Montréal, 1971-72

Niveau culturel familial		Résultats scolaires excellents	moyens	faibles
Elevé	C_1	.94	.78	.48
	n	132	98	86
Moyen	C_2	.87	.76	.34
	n	62	79	83
Bas	C_3	.89	.55	.35
	n	125	215	237

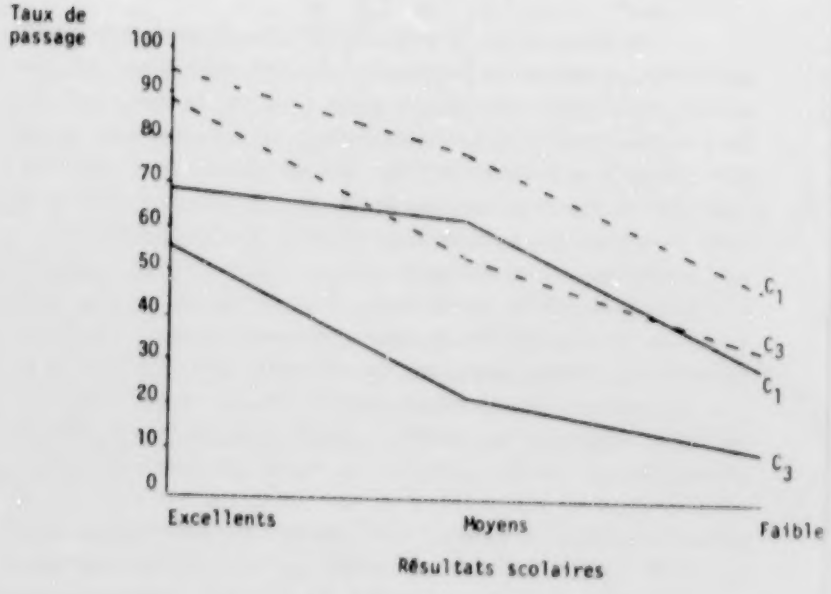
1. Les taux de passage se lisent comme suit: 94% des étudiants(es) en secondaire V général, T1, d'origine sociale C1, ayant des résultats scolaires excellents, passent au CEGEP I général T2, etc.

d'apprentissage des manières et des langages de l'univers scolaire. Le rapport social que l'on identifie dans le processus de notation, et qui est interprété comme un phénomène d'inégalités d'héritage culturel, est par conséquent insuffisant pour expliquer les variables des taux de passage à ce stade du cursus scolaire.

La structure de la variation des taux de passage présente une autre caractéristique importante: l'effet conditionnel des résultats scolaires sur les taux de passage n'a pas le même poids selon l'origine sociale tant dans le secteur français que dans le secteur anglais. Le fléchissement des taux de passage entre résultats excellents et moyens est plus accentué pour les élèves d'origine sociale inférieure que pour les élèves d'origine sociale supérieure (cf. schéma 3). C'est seulement avec des résultats faibles que les taux de passage tombent brusquement. Nous constatons donc que les mécanismes de compensation des risques d'échecs (à cause d'aptitudes scolaires inférieures) sont plus efficaces dans un milieu familial favorisé que dans un milieu familial défavorisé à l'exception des élèves avec résultats faibles. Compensation telle que, dans le secteur français surtout, les taux de passage des élèves de milieu culturel élevé se stabilisent à un haut niveau, qu'ils aient des résultats excellents ou moyens. Cela signifie également que la valorisation des options scolaires ne se fait pas d'une manière absolue, mais bien en fonction du niveau culturel familial. Poursuivons l'interprétation dans les termes de Boudon: "Lorsque la réussite présente est médiocre, une unité familiale s'estimera "satisfaite" si l'enfant a atteint un niveau scolaire lui permettant d'espérer un statut égal ou supérieur au sien, même si ce statut n'est pas très élevé. Par contre, une unité familiale de niveau élevé s'efforcera (il faudrait ajouter: en moyenne plus fréquemment) de "pousser" l'enfant de manière à lui éviter de "déchoir" même si la réussite est médiocre" (1977, p. 234). Nous parlons alors de rationalité culturelle, ou de logique décisionnelle d'ordre culturel, au sens précis où les taux

Graphique 3

Taux de passage en CEGEP I général, selon les résultats scolaires en secondaire V et selon le niveau culturel familial, secteur français, secteur anglais, région de Montréal



source: tableaux 5 et 6 (partie inférieure)

Niveau culturel familial : C_1 = élevé
C_3 = bas

_____ secteur français

- - - - - secteur anglais

de passage se structurent selon la dimension culturelle du milieu familial. Remarquons que cette interprétation n'implique nullement un retour au mode d'explication hyperculturaliste qui utilise un registre explicatif de type déterministe selon lequel la conduite des acteurs fonctionne comme un habitus de classe. En effet, l'hyperculturalisme fait de l'action sociale "une résultante exclusive d'éléments antérieurs à l'action" (Boudon, 1977, p. 239). Pourquoi, souligne Boudon, faudrait-il supposer "une inflexibilité systématique des montages dus au processus de socialisation par rapport aux changements des situations et positions sociales dans lesquelles les individus peuvent se trouver à tel ou tel moment" (1977, p. 239)? Ces données infirment le caractère inflexible et systématique des montages résultant de l'intériorisation des normes et valeurs propres à chaque classe ou groupe social, puisque la décision de poursuivre des études de formation générale en secondaire V repose sur la prise en considération simultanée de paramètres conjoncturels (les résultats scolaires) et de paramètres prévisionnels (bénéfices anticipés), lesquels engendrent une structure complexe (interactionnelle) s'ils sont mis en relation avec des paramètres antérieurs à l'action (le niveau culturel familial).

Il faut, en outre, réinterpréter la signification sociologique du statut culturel familial. Rappelons que cette dimension est mesurée par le diplôme le plus élevé des parents. Dans la mesure où, comme le dit Bertaux, "le diplôme assure une certaine position sociale: travail d'exécution si on ne l'a pas, activité d'encadrement si on l'a", cette dimension est importante, non pas en tant qu'indice de bagage culturel qui serait hérité, mais en tant que droit d'accessibilité à un statut d'agent d'encadrement avec garantie contre le risque d'exercer une activité d'exécution. En faisant référence à "l'effet de diplomation" (Bertaux, 1977, p. 26), nous nous éloignons d'une conception "bancaire" du capital culturel qui serait amassé sur les étagères de la bibliothèque familiale pourrons rapprocher d'une conception plus "utilitaire" de la rationalité de l'acteur.

4. Conclusion

En accordant un statut à l'acteur, nous esquivons le piège d'une conception "ferroviaire" de l'école selon laquelle les destins scolaires des étudiants(es) seraient pré-déterminés par un finalisme caricatural du système scolaire destiné à reproduire mécaniquement la division de la société en classes sociales. L'intégration théorique de la fonctionalité globale de reproduction du système scolaire avec l'analyse des cheminements scolaires réels qui sont vécus comme des destinées n'est pas simple. La notion de réseau permet d'éclaircir le problème.

Dire que le système scolaire est structuré en réseaux renvoie à un certain nombre de propriétés facilement identifiables et vérifiables:

1) L'existence de points de bifurcation pré-définis. Le réseau professionnel, dans le secteur français par exemple, conduit unilatéralement sur le marché du travail en secondaire V et en CEGEP III. Cela est moins systématique dans le secteur anglais puisque un certain nombre de transferts du professionnel au général sont possibles. Par le fait même, les réseaux du secteur anglais sont moins hermétiques que dans le secteur français.

2) L'acquisition de pratiques scolaires spécifiques à chaque réseau.

3) La distribution des élèves à certaines places, et pas à d'autres, dans la structure professionnelle.

Il est clair que l'on peut faire l'économie du postulat de la rationalité de l'acteur lorsque les propriétés structurelles du système scolaire pré-déterminent les cheminements. Si 90% des élèves en secondaire V professionnel sortent du système scolaire, c'est parce

qu'il s'agit d'un point de bifurcation pré-défini et non stratégique pour l'acteur à ce stade. Si la majorité de ces élèves se retrouvent dans des postes d'agent d'exécution, c'est parce que le système scolaire est ainsi construit. Nous touchons à la fonctionalité globale des acteurs dans les rapports sociaux. Et sur ce point apparaît une différence majeure entre le système scolaire anlgophone et le système scolaire francophone. Du fait que le réseau général soit accessible à partir du professionnel, du fait que le réseau professionnel soit réduit au minimum, le secteur anglais assume une fonction de reproduction spécifique à la clientèle élitiste qu'il dessert.

Définir le système scolaire comme une suite de points de bifurcation ne paraît pas très original à première vue. Cette conception a pourtant des conséquence considérable au niveau théorique et empirique puisqu'elle permet d'ancrer l'analyse des processus décisionnels. Et c'est finalement l'agrégation de ces processus décisionnels qui rend compte du caractère plus ou moins stratégique des points de bifurcation propres à chaque secteur scolaire. Ainsi, le secondaire V paraît moins stratégique du côté anglais dans la mesure où les acteurs délimitent un champ de possibles à deux voies (formation générale ou abandon) alors qu'en secondaire V du côté français, les acteurs délimitent un champ de possibles à trois voies (formation générale, professionnelle ou abandon). Les processus décisionnels, dont on a analysé l'importance relative de certains paramètres, expliquent le niveau plus élevé des taux de passage en cégep général dans le secteur anglais. Le réseau professionnel y est institué tout comme dans le secteur français, mais l'évaluation des bénéfices anticipés que rapporterait ce type de formation ne correspond pas aux aspirations de cette clientèle, d'où la faible attirance et l'expansion restreinte du réseau professionnel dans le secteur anglais.

L'analyse de la rationalité de l'acteur permet également d'abandonner un mode d'explication déterministe sous la forme d'une relation causale linéaire entre l'origine sociale et les cheminements

scolaires. Ce type de proposition est sociologiquement insuffisant et inadéquat. Insuffisant parce que l'orientation scolaire des élèves n'est pas prédestinée. Nous avons observé que l'accès à l'université n'est pas systématiquement garanti pour les élèves issus d'un milieu social favorisé, que la reproduction-distribution révèle une certaine "fluidité" des destins scolaires particulièrement évidente en secondaire V. La configuration de ces fluctuations est inexplicable sous la forme des propositions causales liant simplement l'origine sociale et le niveau de scolarité, d'où le caractère inadéquat de telles propositions. L'analyse de l'orientation scolaire doit s'inscrire dans une perspective longitudinale faisant intervenir des "facteurs" antérieurs, conjoncturels et postérieurs à l'action, dont l'agencement signale une logique originale qui peut s'interpréter en termes de stratégie. Le postulat de la rationalité de l'acteur permet de rendre compte de mécanismes générateurs d'inégalités scolaires qui passeraient inaperçus si on se contentait de relever seulement les probabilités d'accès à l'université selon l'origine sociale.

L'intégration théorique des deux postulats nous a permis d'éviter, d'un côté, une conception mécanique du processus de reproduction sociale, reflet d'une société dichotomisée; de l'autre, une conception "multi-variée" de l'école, reflet d'une société pluraliste.

Bibliographie

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. (1975). L'école primaire divise, Maspéro, Paris.

BERTAUX, D. (1977). Destins personnels et structure de classe. P.U.F., Paris.

BOUDON, R., (1977). Effets pervers et ordre social, P.U.F., Paris.

BOUDON, R., (1973). L'inégalité des chances, Armand Colin, Paris.

BOURDIEU, P.,(1970). La reproduction sociale, Editions de l'Inuit, Paris.

BOWLES, S., GINTIS, H., (1977). Schooling in Capitalist America, Basic Books, New York.

SNYDERS, G., (1976). Ecole, classes et lutte des classes, P.U.F., Paris.

TOKI, M., (1975). Le quotient intellectuel, Maspéro, Paris.

Notes méthodologiques

1. Les échantillons

Les données utilisées dans cet article proviennent du projet ASOPE (Aspirations scolaires et orientation professionnelle des étudiants). Elles constituent deux cohortes de jeunes (garçons et filles) alors qu'ils se trouvaient en secondaire V en 1971-72 dans le secteur scolaire francophone et anglophone au Québec. Ils ont été suivis chaque année jusqu'en 1974-75. Nous disposons donc de quatre temps d'observation au cours desquels ils peuvent atteindre soit l'université, soit le CEGEP III professionnel, ou être entrés sur le marché du travail. Sur le modèle d'échantillonnage, nous renvoyons le lecteur aux Cahiers d'ASOPE, Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants, volume I, pp. 11-14, 1980; et à Béland, P., Cahiers d'ASOPE, volume VII, Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations, pp. 165-176, 1981. La représentativité des échantillons et l'évaluation des biais dus à l'érosion des échantillons exigent un développement trop long pour être présentées ici. Ces questions ont été traitées en détail dans ma thèse, publiée dans les Cahiers d'ASOPE, volume V, Structures dé-

cisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université, 1979. Mentionnons simplement que les valeurs observées sur les échantillons en 1971-72 (âge, sexe, secteur scolaire, région, orientation) ne présentent pas de biais importants par rapport aux paramètres de l'ensemble de la population scolaire du Québec pour cette même année. D'autre part, nous avons observé que l'érosion des échantillons engendre des biais systématiques de sorte que les informateurs sont d'origine sociale plus élevée et sont relativement plus jeunes. Cependant, ces biais sont d'une faible intensité et ne font que minimiser l'ampleur des phénomènes de sélection au niveau de l'analyse.

2. L'analyse longitudinale des cheminements scolaires

L'histoire d'une cohorte de jeunes à partir du secondaire V et au cours de quatre années successives peut s'inscrire dans une grille générale telle que représentée dans les schémas 1 et 2.

Les probabilités de transition par niveau et sur deux temps consécutifs permettent de reconstituer l'évolution générale des deux cohortes. Les étudiants stationnaires sur trois temps consécutifs sont considérés comme résidus.

La répartition des 10,000 effectifs selon l'orientation scolaire en secondaire V, temps 1, est basée sur les pourcentages observés au temps 1. Il suffit d'appliquer successivement les taux de transition à ces effectifs pour développer les cheminements majeurs de chaque cohorte jusqu'à l'université ou au CEGEP III.

3. Les résultats scolaires

L'évaluation de la performance scolaire a été obtenue pour chaque temps et chaque niveau à partir de la question suivante: "Quels ont été la plupart de vos résultats scolaires cette année?" Il s'agit d'une évaluation globale qui constitue un indicateur assez "étroit" de la performance scolaire et qui soulève un problème de validation et de fidélité qui est également traité en détail dans la thèse citée.

4. Le niveau culturel familial

Cette mesure est basée sur le diplôme le plus élevé d'un des parents.

LA RATIONALITE DES ETUDIANTS DES SECTEURS SCOLAIRES FRANCAIS ET ANGLAIS: UN REEXAMEN.

FRANCOIS BELAND

Les acteurs issus de classes culturelles différentes établissent-ils des stratégies scolaires différentes? Dans la seconde partie d'un article publié récemment dans Recherches sociographiques, Alain Massot[1] examine les relations entre la classe culturelle des familles des acteurs, leurs résultats scolaires en secondaire V et leurs taux de passage au cégep, en considérant tour à tour deux échantillons d'étudiants tirés des secteurs francophone et anglophone du système scolaire de l'Ile de Montréal. La question posée par Massot sera reprise ici en élaborant un modèle formel qui peut être soumis à l'épreuve d'un test statistique. Cette façon de procéder permettra de corriger et de préciser certaines de ces conclusions.

Cet article sera publié sous peu dans la revue Recherches sociographiques. Ce texte n'engage que l'auteur. L'auteur tient à remercier monsieur Michel De Sève pour sa collaboration à la rédaction de cet article.

1. Infra, page 73.

1. L'hypothèse de la rationalité des acteurs

L'hypothèse de la rationalité des acteurs implique que les résultats scolaires, socialement déterminés bien sûr (85-87)[1], sont des éléments dans la destinée des étudiants qui font varier leur appréciation des risques et des bénéfices de la fréquentation scolaire. Mais puisque les coûts de la scolarité varient par classes culturelles, à résultats scolaires égaux, la scolarisation sera plus ou moins poussée selon l'appartenance de classe. Par exemple, les étudiants de classe culturelle "supérieure" prendraient des risques moins élevés que les étudiants de classe culturelle "inférieure" en poursuivant leurs études en collège I général. La relation entre classes culturelles et taux de passage variera donc selon les résultats scolaires. Ce rapport conditionnel entre variables est au centre même de l'exposé de Massot. Il découle de l'hypothèse de la rationalité de l'acteur. Nous n'examinerons pas la possibilité qu'il soit aussi la conséquence d'une autre hypothèse.

Ce rapport entre les trois variables peut être analysé par des méthodes statistiques connues (Béland, 1980a; Bishop et al., 1975; Goodman, 1970) qui permettent la construction de modèles formels correspondant à des hypothèses de la nature de celles proposées par Massot.

2. Vérification et relations cruciales

Ce qui nous intéresse ici c'est la capacité des données utilisées par Massot d'appuyer son hypothèse; autrement dit, de démontrer l'existence d'une relation entre classes culturelles et taux de passage en Cégep I général, qui soit conditionnelle aux résultats scolaires.

---

1. Les chiffres entre parenthèses réfèrent aux pages de l'article de Massot, reproduit dans le présent cahier pp. 73-98.

Les tableaux 6B et 7B de Massot (89-90) présentent des données nominales qui permettent de construire un tableau de contingence multivarié (tableau 1). Des tableaux de cette nature, lorsqu'ils proviennent d'échantillons tirés au hasard permettent de pratiquer des tests de modèles d'association et d'homogénéité selon la partition du G^2.[1] D'ailleurs, Massot a utilisé les propriétés du χ^2 dans ses tableaux bivariés, négligeant d'utiliser la même procédure pour les tableaux 6B et 7B (89-90) qui pourtant contiennent les données nécessaires à l'examen de relations cruciales pour la théorie de la rationalité de l'acteur.

Le rapport entre les classes culturelles et les résultats scolaires est examiné aux tableaux 6A et 7A (89-90). L'importance de la relation conditionnelle entre classes culturelles et taux de passage fait ensuite l'objet des commentaires des tableaux 6B et 7B. Les relations entre ces trois variables peuvent être illustrées selon deux modèles causals (graphique 1) qui prévoient tous deux que le rapport entre classes culturelles et résultats scolaires est indépendant des taux de passage, tandis que la variation des taux de passage est expliquée par les deux variables précédentes. Le graphique illustre les deux modèles. Dans le modèle A, les résultats scolaires font varier le rapport entre classes culturelles et taux de passage; dans le modèle B, nous avons ce que Massot appelle un modèle causal linéaire (95-96) selon lequel les effets du niveau culturel et des résultats scolaires s'additionnent les uns aux autres pour influencer le taux de passage au cégep. Le premier modèle suppose que l'interaction entre les variables N, R et C est présente, le second implique l'absence d'interaction d'ordre second. Un test d'hypothèse peut donc être utilisé.

---

1. Equivalent au X^2 lorsque le nombre d'observations est grand. X^2 et G^2 sont distribués comme χ^2.

Tableau 1

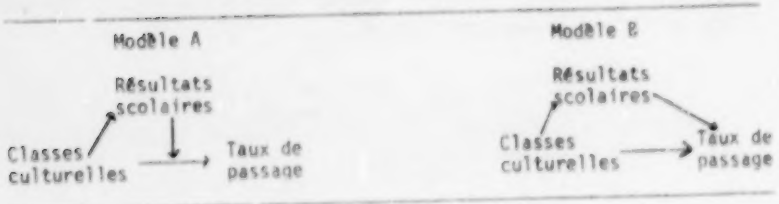
Distribution des étudiants selon leur origine culturelle, leurs résultats scolaires et leur passage en collège I général

N	R	C	Etudiants du secondaire V	
			Secteur français	Secteur anglais
1	1	1	50	124
1	1	2	22	8
1	2	1	99	76
1	2	2	58	22
1	3	1	27	41
1	3	2	65	45
2	1	1	65	54
2	1	2	40	8
2	2	1	89	60
2	2	2	138	19
2	3	1	27	22
2	3	2	117	55
3	1	1	24	111
3	1	2	19	40
3	2	1	30	118
3	2	2	96	97
3	3	1	17	83
3	3	2	110	154

N: classes culturelles: 1. élevée; 2. moyenne; 3. basse
R: résultats scolaires: 1. excellents; 2. moyens; 3. médiocres
C: passage en collège I général: 1. oui; 2. non

Graphique I

Modèles causals



Dans le tableau 2, la première section indique que l'hypothèse voulant que le rapport entre les classes culturelles et les résultats scolaires ne diffère pas d'un échantillon à l'autre, ne peut être rejetée. Cependant, la distribution des classes culturelles et celle des résultats scolaires varient par échantillon. Le seuil de signification habituel de .05 a été choisi. Ce résultat permet d'utiliser un seul tableau pour décrire la distribution conjointe des variables N et R[1], plutôt que les deux tableaux 6A et 6B commentés par Massot. La relation entre classes culturelles et résultats scolaires est donc identique dans les systèmes scolaires francophone et anglophone.

Les informations permettant d'évaluer la validité des modèles A et B sont contenues dans la deuxième section du tableau 2. Si le modèle 2.2b du tableau 2 qui exprime l'influence conjointe de N et R sur C apparaît statistiquement impossible à rejeter, le modèle 2.2e qui exclut le terme crucial NRC ne peut être rejeté non plus au seuil .05. Cependant, les modèles A et B sont des modèles causals qui définissent simultanément deux variables dépendantes, soit la variable R et la variable C. L'addition des statistiques du modèle 2.1a du tableau 2 et des modèles 2.2b et 2.2e respectivement est donc nécessaire (L.A. Goodman, 1979). Il apparaît que seul le modèle A peut être accepté. L'apport du terme d'interaction NRC apparaît aussi significatif (partie 2.3 du tableau 2). Cependant les statistiques G^2 du modèle B et de l'apport spécifique de NRC sont extrêmement près de la valeur normative du $\chi^2_{.05}$. Mais, l'étude des modèles du tableau 2 et de l'apport du terme NRC montre que le modèle A ne peut être rejeté, tandis que celui de la figure B peut l'être.

---

1. Dans le cas qui nous préoccupe, la relation entre N et R est la même dans chacun des secteurs d'enseignement. Cependant elle doit être calculée depuis les estimations de chacun des secteurs d'enseignement obtenues par le modèle 1 du tableau 2. Il s'agit d'une application du paradoxe de Simpson (1951).

Tableau 2

Statistiques utilisées pour distinguer
les modèles A et B

	Modèle	G^2	Degré de liberté	$\chi^2_{.05}$
2.1	Étude du rapport N → R			
	2.1a [NS],RS,NR	9.02	4	9.49
2.2	Étude des modèles A et B			
	Signification du modèle A			
	2.1a [NS], RS,NR	9.02	4	9.49
	2.2b [NRS],NRC,RSC	7.18	6	12.60
	2.2c modèle A			
	Signification du modèle B			
	2.1a [NS],RS,NR	9.02	4	9.49
	2.2e [NRS],RSC,NSC	14.88	8	15.50
	2.2f modèle B	23.90	12	21.00
2.3	Étude de l'apport de NRC dans le modèle A			
	2.3a [NRS],NC,RSC	18.83	10	18.30
	2.2b [NRS],NRC,RSC	7.18	6	15.50
	Apport de NRC	11.63*	4	9.49

*Significatif à $\alpha = .05$

Jusqu'ici seule a été étudiée et acceptée l'hypothèse dite des stratégies rationnelles sur la base du critère $\chi^2_{.05}$. Les stratégies concrètes des acteurs de différentes classes culturelles n'ont pas fait l'objet de vérification. Elles constituent cependant la base de l'argumentation de Massot qui les tire de l'étude des tableaux 6B et 7B. Dans ce qui va suivre, les stratégies retenues par Massot seront examinées à l'aide du critère $\chi^2_{.05}$. L'importance des associations significatives du modèle 2.2c du tableau 2 constituera le point de départ de cet examen.

3. Les stratégies des acteurs

La signification statistique d'un modèle n'épuise pas son examen. Une relation faible entre variables peut être statistiquement significative, par exemple, si l'échantillon ou les échantillons sont importants. Aussi, la signification statistique doit-elle être examinée conjointement à l'importance de la relation à laquelle elle est associée.

Massot présente deux arguments depuis l'analyse des données. Le premier suppose des différences entre secteurs scolaires français et anglais quant aux relations des classes culturelles aux taux de passage, conditionnellement aux résultats scolaires. Mais le modèle causal 2.2b du tableau 2 implique que NRC ne varie pas significativement par échantillon. Le second argument se base sur l'étude du rapport entre taux de passage et résultats scolaires pour les seules classes culturelles élevées et basses. Il pose que ce rapport est différent pour chacune d'elles. Il reflète cependant l'effet conjoint des valeurs absolues de chacune des variables, l'effet de leurs associations deux par deux en plus de l'effet de l'interaction cruciale NRC pour les deux valeurs extrêmes des classes culturelles. Surtout il tient compte de la différence non significative entre secteurs scolaires français et anglais. Il est possible d'isoler l'interaction NRC (F. Mosteller, 1968) en utilisant les effectifs estimés par le modèle 2.2c du tableau 2. Le tableau 3 donne la valeur des proportions

normalisées[1] d'individus qui poursuivent ou non leurs études en collège I secteur général selon leurs classes culturelles; cette relation étant contrôlée pour les résultats scolaires. Il est clair que les proportions d'individus se ressemblent grandement aux deux extrêmes des résultats scolaires. L'avantage d'être de classe culturelle "supérieure" augmente lorsque les résultats scolaires sont moyens, tandis que diminuent les chances relatives des individus de classe culturelle "inférieure" de passer en collège I secteur général si leurs résultats scolaires sont moyens. La conclusion de Boudon reproduite par Massot (397) est partiellement vérifiée, mais la réussite ne doit pas être "médiocre" comme l'entend Boudon mais bien "moyenne" comme le laisse entrevoir l'analyse empirique de données montréalaises.

La signification statistique de l'identité des proportions normalisées dans les catégories "excellents" et "médiocres" des résultats scolaires peut être établie en utilisant une hypothèse de quasi-indépendance avec une variable fictive Z qui prend la valeur de 1 lorsque les résultats scolaires sont excellents et médiocres et de 2 lorsqu'ils sont moyens (voir E.D. Duncan, 1975). Le modèle ne peut être rejeté et le rapport entre les estimations et les effectifs observés est excellent (G^2 = 7.28, d.l. = 8). Cette amélioration sensible de la valeur comparée du G^2 à celle du χ^2_{pa} est due à une meilleure spécification de la structure d'association présente dans le tableau original des données (tableau 1). (Pour un autre exemple de l'effet d'une meilleure spécification, voir Béland, 1980b).

---

1. Les proportions normalisées sont des statistiques différentes des pourcentages. Ces derniers sont influencés par les valeurs absolues des variables. Les proportions normalisées indiquent l'association entre variables nettes de leurs valeurs marginales absolues. Seule l'association entre les variables définit les proportions normalisées. Donc les proportions du tableau 3 sont 1) normalisées, seul l'effet de l'interaction NRC du modèle 2.2c est retenu; 2) conditionnelles, le rapport des origines culturelles aux taux de passage dépend des résultats scolaires et 3) obtenues depuis les effectifs estimés du modèle 2.2c, elles sont donc semblables dans chacun des secteurs scolaires français et anglais.

Mais avant d'être retenue, une étude utilisant les données de d'autres échantillons doit être menée pour vérifier cette hypothèse en utilisant la logique formelle du test d'hypothèse.

Tableau 3
Les proportions normalisées

Résultats scolaires	Classes culturelles	Passage en collège I secteur général	
		Oui	Non
Excellents	Elevée	58,74	41,26
	Moyenne	47,27	52,73
	Basse	43,98	56,02
Moyens	Elevée	67,59	32,42
	Moyenne	49,85	50,15
	Basse	32,56	67,44
Médiocres	Elevée	60,28	39,72
	Moyenne	46,10	53,90
	Basse	43,62	56,38

La signification de l'hypothèse principale de Massot a permis de dresser un modèle théorique qui a été soumis à un test d'hypothèse statistique relativement simple, le G^2, au seuil habituellement choisi, α=.05. Des gains secondaires ont cependant été acquis: 1) les relations entre les variables incluses ne se distinguent pas en fonction des secteurs scolaires linguistiques; 2) les stratégies des acteurs ne diffèrent qu'entre ceux qui ont des résultats scolaires moyens, d'une part, et ceux qui obtiennent des résultats excellents ou médiocres, d'autre part. Donc, il y a une même inégalité des chances des classes culturelles lorsque les résultats scolaires sont excellents ou médiocres, même si, en chiffres

absolus, plus d'étudiants qui obtiennent des résultats scolaires excellents plutôt que médiocres accèdent au collège I secteur général; et 3) la spécification adéquate de la structure d'interaction laisse entrevoir la possibilité de reproduire par un modèle simple les distributions d'effectifs observées.

L'analyse des données de Massot selon la logique formelle du test d'hypothèse a non seulement permis d'accepter le modèle construit à partir de ses indications, mais il y a eu: 1) une simplification des interactions à considérer, d'où parcimonie; et 2) spécification d'une, et d'une seule, stratégie concrète des acteurs située en continuité avec certaines théories élaborées à cet égard .

La thèse de la rationalité des acteurs est acceptée seulement si l'on croit qu'aucun autre cadre théorique ne permet de déduire le modèle vérifié ici. Et c'est là tout le champ de questions méthodologiques encore plus importantes que ce qui a été discuté ici.

Bibliographie

BELAND, F., ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence. Les Cahiers d'ASOPE, VIII, 1980a.

BELAND, F., Une étude de la mobilité sociale au Québec et une méthode d'analyse statistique: des résultats divergents. Québec, 1980b, (manuscrit).

BISHOP, Y.M.M., S.F. FIENBERG et P.W. HOLLAND, Discrete Multivariate Analysis: Theory and Practice. Cambridge, MIT Press, 1975.

DUNCAN, O.D., "Partitioning Polytomous Variables in Multiway Contingency Analysis". Social Science Research, vol. 4, (No. 3), 1975, pp. 167-182.

GOODMAN, L.A., "The Multivariate Analysis of Qualitative Data: interactions away Multiple Classifications". Journal of the american statistical association, vol. 65, (No. 329), 1970, pp. 226-256.

GOODMAN, L.A., "A Brief Guide to the Causal Analysis of Data from Surveys". American journal of sociology, vol. 84, (No. 5), 1979, pp. 1078-1095.

MASSOT, A., "Destins scolaires des étudiants de secondaire V. Une analyse comparative des secteurs français et anglais". Recherches sociographiques, vol. XX, (No. 3), 1979, pp. 383-402, et infra.

SIMPSON, E.M., "The Interpretation of Interaction in Contingency Tables". Journal of the Royal statistical society, série B, vol. 13, (No. 2), 1951, pp. 283-241.

QUELQUES DETERMINANTS SOCIAUX DES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET ROLE DU CONSEILLER EN ORIENTATION

GUY LEGAULT

Version révisée d'une communication présentée au Congrès national de la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation. Montréal, Juin 1972. L'auteur tient à remercier Pierre W. Bélanger, Paul Béland, Léon Bernier, Louise Laforce, Alain Massot et Pierre Roberge pour leurs commentaires critiques sur des versions antérieures de ce texte.

1. Introduction

Traditionnellement, les études sur les aspirations scolaires identifient ces aspirations aux souhaits que les individus font lorsqu'ils parviennent à la fin de la période de scolarité obligatoire. D'un point de vue théorique, le concept d'aspiration implique cependant beaucoup plus qu'un souhait, cela dans la mesure où l'aspiration, notion proche de celle de projet, joue un rôle actif dans les comportements des individus, l'aspiration étant un but suffisamment bien défini pour qu'elle serve de motivation aux individus qui en formulent[1].

1.1 Les aspirations scolaires

Empiriquement, pour obtenir une mesure des aspirations scolaires qui se rapproche du concept de projet, il faut avoir la possibilité de contrôler si les différents individus ont poursuivi ou non ce qu'ils considéraient comme leurs aspirations à un temps antérieur: les données d'ASOPE offrent une telle possibilité puisqu'elles portent sur plusieurs années (1972-1976). Dans ces données, nous utiliserons un échantillon d'étudiants de secondaire V représentatif de l'ensemble des étudiants de secondaire V du Québec pour l'année 1972[2].

En 1972, chacun des étudiants de notre échantillon devait indiquer jusqu'à quel niveau scolaire il désirait poursuivre ses études: arrêter après le secondaire et aller sur le marché du travail, obtenir un diplôme d'études collégiales et aller sur le marché du travail, obtenir un diplôme universitaire. La même question était posée à chacune des années subséquentes. La variable aspiration scolaire que

---

1. Voir Guy Rocher (1976) et P.H. Chombart de Lauwe (1969); nous ne traitons pas ici du rapport entre les aspirations et les besoins, prenant pour point de départ que l'aspiration est liée à la notion de projet plutôt qu'à celle de besoin.

2. Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants. Les Cahiers d'ASOPE, volume I, 3ième édition, 1980.

nous avons construite tient compte à la fois des aspirations scolaires en 1972 et de la situation réelle des étudiants en 1975: elle peut prendre huit valeurs différentes qui correspondent chacune à une situation particulière[1]:

1. Ceux qui voulaient arrêter après le secondaire et qui ont effectivement arrêté (N=413);
2. Ceux qui voulaient arrêter après le secondaire et qui ont poursuivi leurs études jusqu'à la fin du collégial (N=35);
3. Ceux qui ont arrêté après le secondaire mais qui voulaient obtenir un diplôme d'études collégiales (N=216);
4. Ceux qui voulaient obtenir un D.E.C. et qui l'ont obtenu (N=614);
5. Ceux qui voulaient arrêter après le D.E.C. mais qui sont étudiants au niveau universitaire (N=141);
6. Ceux qui ont arrêté avant la fin du collégial mais qui voulaient initialement poursuivre des études de niveau universitaire (N=180);
7. Ceux qui sont toujours étudiants au collégial (3 ans) mais qui avaient des aspirations à faire des études universitaires (N=153);
8. Ceux qui sont à l'université et qui projetaient d'y aller (N=633).

Les valeurs 1, 4 et 8 correspondent aux étudiants qui ont réalisé leurs aspirations (69,6%); les valeurs 2 et 5 à ceux qui ont réalisé plus que leurs aspirations (7,3%) tandis que les valeurs 3, 6 et 7 correspondent à ceux qui n'ont pas réalisé leurs aspirations (23,0%).

1.2 Les facteurs explicatifs

L'analyse qui suit présente un début d'explication des deux phénomènes qui se dégagent de la variable aspiration scolaire (AS) telle que nous venons de la définir, à savoir:

---

1. En fait, initialement, il y avait 31 situations possibles; nous avons fait des regroupements pour en arriver à réduire ces 31 situations à 8.

1. Comment expliquer que certains étudiants évaluent de façon réaliste le niveau scolaire qu'ils atteindront et que d'autres ne le font pas?
2. Comment expliquer que certains étudiants arrêtent leurs études après le secondaire, alors que d'autres les poursuivent jusqu'au niveau collégial ou au niveau universitaire?

Dans une première étape, l'explication sera cherchée du côté des facteurs sociologiques que d'autres recherches ont démontré être pertinents (Hauser, R.H. et W.H. Sewell, 1975) comme: l'origine sociale (B) que nous mesurerons à l'aide de l'échelle de prestige social de Blishen[1], le sexe (S) de l'étudiant, la langue (L) et le statut privé ou public) (P) de l'école fréquentée par l'étudiant et, enfin, la taille (D) de la population du lieu de résidence de l'étudiant[2].

Les variables que nous venons de mentionner correspondent à ce que traditionnellement les sociologues identifient comme les facteurs de stratification sociale, c'est-à-dire comme des indicateurs de forces qui limitent le libre arbitre individuel. C'est surtout par rapport à ces déterminismes que la commission Parent proposait de mettre à la disposition des étudiants des agents qui les aideraient à faire des choix plus judicieux; ces agents, les conseillers en orientation, devaient permettre aux étudiants de faire des choix plus conformes à leurs capacités réelles et, par conséquent, diminuer l'impact des déterminismes que nous avons identifiés plus haut. C'est par rapport à cette problématique que nous envisageons ici d'étudier le rôle du conseiller en orientation (O), étude qui fera l'objet de la seconde partie de cet article.

---

1. B.R. Blishen (1967). Cette échelle va de 2 à 7; nous avons regroupé les points 2 et 3 pour former notre première catégorie (travailleurs manuels non-spécialisés ou semi-spécialisés); les points 4 et 5 forment la deuxième catégorie (ouvriers spécialisés, employés de bureau, contremaîtres...); les points 6 et 7 forment la troisième catégorie (professionnels, cadres).
2. Nous distinguons entre 4 tailles: 1) 100 000 habitants et plus; 2) 20 à 99 999; 3) 5 à 19 999; 4) moins de 5 000.

1.3 Remarques sur l'échantillon

Les sous-populations anglaise et française présentant des caractéristiques spécifiques qui en font deux populations différentes, deux échantillons séparés ont été tirés. Si l'on fait un test d'homogénéité entre ces deux échantillons, nous constatons qu'ils sont effectivement différents[1]. Cette conclusion nous oblige à faire deux analyses différentes, une pour les anglophones et une pour les francophones; nous verrons par la suite que ce ne sont pas les mêmes facteurs qui sont importants pour expliquer les résultats obtenus.

2. Aspirations scolaires et variables lourdes: statut social (B), sexe (S), taille de la population (D), statut de l'école (P)

2.1 La réalisation des aspirations

Nous ne nous intéresserons pas, dans ce premier paragraphe, aux niveaux scolaires auxquels les étudiants aspirent mais plutôt au fait qu'ils ont ou non réalisé leurs aspirations telles que formulées en 1972; nous ne nous attendons donc pas à voir des relations linéaires positives entre l'origine sociale, la taille de la population et la réalisation des aspirations, puisqu'une relation linéaire signifierait qu'à origine sociale basse les réalisations seraient faibles et à origine sociale élevée les réalisations seraient plus fréquentes; comme nous le verrons plus loin, les étudiants d'origine sociale basse formulant les aspirations scolaires les plus faibles, il est normal qu'il soit plus fréquent que les étudiants d'origine sociale moyenne ou élevée, dans la mesure où leurs aspirations scolaires sont plus élevées, réalisent moins fréquemment leurs aspirations.

---

1. BSDPA, E, X^2=473,83, d.l.=126, c'est-à-dire si l'on compare la composition selon le statut social (B), le sexe (S), la taille de la population (D), le statut de l'école (P) et les aspirations scolaires (A). Pour une explication de la notation utilisée, voir annexe 1.

Le tableau 1 donne les modèles retenus pour expliquer la variation dans les résultats obtenus. Alors que, pour les anglophones, nous constatons que la réalisation des aspirations est indépendante du statut social (B), du sexe (S), de la taille de la population (D) et du statut de l'école (P), nous constatons, pour les francophones, qu'il suffit de connaître trois paramètres (le statut social, le sexe et la taille de la population) pour arriver à connaître en fonction de quels facteurs les aspirations se réalisent.

Tableau 1

Réalisation ou non des aspirations (A) selon le statut socio-économique (B), le sexe (S), le statut (P) de l'école et la taille de la population (D)

Francophones				Anglophones			
Modèle retenu	X^2	d.l.	R^2	Modèle retenu	X^2	d.l.	R^2
BD,BP,BA,SA,DA	131,06	114	,96	B,S,D,P,A	129,57	134	
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:							
BD	86,22	6*	,37				
BP	36,16	2*	,20				
BA	20,12	4*	,10				
SA	34,47	2*	,19				
DA	30,35	6*	,15				

* Pour tous les tableaux qui suivent, * = significatif à 0.05

Les paramètres BD et BP indiquent des phénomènes structurels déjà connus: il y a relation entre le statut socio-économique et la taille de la ville où un individu habite (BD): plus la ville est petite, plus il y a de chance que le statut socio-économique soit faible (2,1 chances d'avoir un SSE bas contre une chance d'avoir un SSE élevé): la relation est linéaire[1]. En ce qui concerne la relation BP, elle indique la liaison entre le statut de l'école et le statut socio-économique: à statut socio-économique élevé, un étudiant a ,61 chance contre une d'être dans le secteur public (1,86 chance contre 1 pour un SSE bas). Connaissant ces deux relations, nous pouvons maintenant essayer de voir comment le statut socio-économique (B), le sexe et la taille de la population (D) jouent sur la réalisation des aspirations. La relation BA est négativement linéaire: à statut socio-économique bas, les aspirations sont plus fréquemment réalisées (1,50 contre 1), à statut socio-économique élevé, c'est l'inverse (,64 contre 1); pour un statut moyen, les chances sont égales de réaliser plus ou moins les aspirations. Le paramètre SA indique que les filles réalisent davantage leurs aspirations que les garçons (1,39 contre 1 pour les filles; ,72 contre 1 pour les garçons). La relation DA est significative quant aux chances différentielles de réaliser ,97/1 dans les villes de plus de 5 000 habitants et ,70/1 dans les villes de moins de 5 000 habitants, cela malgré, comme nous le verrons plus loin, que les aspirations dans les régions les moins urbanisées sont déjà nettement moins élevées que dans les autres régions.

---

1. Pour la signification de tous les paramètres qui apparaîtront dans la suite du texte, le lecteur peut se reporter à l'annexe 2 où nous présentons pour chaque modèle les fréquences et les probabilités normalisées de chacun des paramètres.

La principale conclusion à tirer de ces observations est que, chez les francophones, les plus réalistes dans leurs aspirations scolaires sont probablement les plus défavorisés au point de départ: les filles et les étudiants d'origine basse, c'est-à-dire, comme nous le verrons plus loin, ceux qui ont les aspirations scolaires les moins élevées; ce réalisme[1] est un signe clair du paradoxe du libre choix, de l'intériorisation par les individus des limites objectives de leur cursus scolaire; nous ne pouvons pas actuellement savoir à quel moment cette intériorisation a lieu, sauf qu'elle est antérieure à la fin du cours secondaire. Il est intéressant aussi de rappeler que le fait de fréquenter une école privée ne change rien à la situation[2].

Quant aux anglophones, il est intéressant de retenir qu'aucune de nos variables lourdes n'est un bon prédicteur du réalisme des aspirations, comme si l'ensemble de ce groupe était un tout homogène.

2.2 Le niveau des aspirations scolaires

Ceux qui réalisent leurs aspirations

Le tableau 2 indique les modèles qui rendent compte du niveau des aspirations scolaires des étudiants qui ont réalisé les aspirations qu'ils avaient formulées en 1972.

Encore une fois, nous y constatons des différences importantes entre anglophones et francophones; alors que chez les francophones, nous observons une relation directe entre les aspirations scolaires et les variables indépendantes (BA, SA, PA ou DA), nous n'observons chez les anglophones, si nous tenons compte de tous les prédicteurs (M_1), que des relations de non-déterminisme social.

---

1. Ce réalisme va dans le sens de la rationalité telle que l'a décrite Raymond Boudon (1973).
2. Le paramètre PA n'étant pas inclus dans le modèle retenu.

Tableau 2

Niveau des aspirations scolaires (A) selon le statut socio-économique (B), le sexe (S), le statut de l'école (P) et la taille de la population (D)

Modèles retenus	d.l.	X^2	R^2	Modèles retenus	d.l.	X^2	R^2
M_1 BD BP BA SA PA	118	133,14	,93	M_1 PA DA	129	140,44	,88
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:			
BD	6	69,63*	,31	DA	6	63,35*	,28
BP	2	27,17*	,16	PA	2	7,34*	,03
BA	4	78,83*	,35				
SA	2	18,38*	,11				
PA	2	16,87*	,10				
M_2 BD BP BA SA DA	114	132,55	,93	M_2^1 SPA BA	18	19,48	,94
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:			
DA	6	17,46	,07	BA	4	46,32*	,50
				SPA	2	23,91*	,64
Les autres paramètres sont les même que pour M_1							

1. Compte tenu de la taille de l'échantillon, nous ne tenons pas compte dans M_2 de D (taille de la population), ce qui a pour effet de faire apparaître des prédicteurs qui étaient marginaux dans M_1.

Les anglophones

En effet, chez les anglophones, le modèle retenu (PA,DA) qui explique 88% de la variance totale ne contient aucune référence à l'origine sociale ou au sexe, critères qui sont dans toutes les études sur les aspirations scolaires d'une extrême importance; tout se passe, pour les anglophones, comme si leurs comportements ne dependaient que du libre choix individuel; nous ne voulons pas signifier que l'égalité existe entre tous mais que, en ce qui concerne les aspirations scolaires, une certaine égalité des chances existe, la seule restriction étant l'obligation d'habiter dans les villes; en effet, des deux paramètres du modèle, DA est de loin le plus important expliquant 28% de la variance (contre seulement 3% pour PA); si nous regardons ce que signifie le paramètre DA, nous constatons que, entre la taille de la population et les aspirations scoalires, la relation est linéaire: dans les grandes villes (100 000 habitants et plus), 55% des étudiants parviennent au niveau universitaire, alors que cette proportion n'est que de 29% et 33% pour les villes moyennes et petites et de 17% pour les régions rurales. En d'autres termes, dans une région métropolitaine, un étudiant anglophone a 2,29 chances contre 1 de se rendre à l'université plutôt que de terminer après le secondaire, alors que dans une région rurale les chances d'aller à l'université plutôt que de terminer des études après le collégial sont de ,60 contre 1 et de ,31 contre 1 d'aller à l'université plutôt que de terminer après le secondaire; les villes moyennes et petites sont celles où les chances sont les plus grandes de terminer après le collégial (42% et 39%).

Même si le paramètre PA n'a pas une grande importance explicative (3% de la variance), il est intéressant de noter que les chances d'aller à l'université ou au collégial sont plus élevées dans une école publique que dans une école privée (1,3 chance contre 1, pour un étudiant du réseau public); ce résultat est explicable par le statut particulier de l'école privée dans la communauté anglophone: elle est utilisée, à toutes fins pratiques, comme école professionnelle (électronique, secrétariat...), l'école publique étant l'institution traditionnelle pour le processus de scolarisation.

Pour que l'explication qui précède ne soit pas trop excessive, il nous apparaît important de mentionner que si nous ne tenons pas compte de la variable qui indique la taille de la population, le modèle retenu (M_2) remet en perspective l'effet du statut socio-économique et du sexe, les résultats se rapprochant sensiblement de ce que nous observons chez les francophones.

Les francophones

Comme nous le mentionnions au début de cette partie, la situation est totalement différente pour les francophones: toutes les hypothèses sur l'importance de l'origine sociale, du sexe et de la taille de la population sont vérifiées. Même si deux modèles peuvent être retenus (M_1 et M_2 du tableau 2) pour expliquer les résultats, les différences entre les deux sont minces, puisqu'elles consistent à échanger le paramètre qui explique le moins de variance (DA ou PA).

Le premier modèle (M_1) met en évidence les deux phénomènes structurels que nous avions observés précédemment, soit la relation entre le statut socio-économique et la taille de la population (BD), et la relation entre le statut socio-économique et le statut de l'école fréquentée (BP). Quant aux paramètres qui sont directement liés au niveau des aspirations scolaires, BA est de loin le plus important puisqu'il explique 35% de la variance, contre 11% pour SA et 10% pour PA.

La relation entre le statut socio-économique et les aspirations scolaires (BA) est linéaire: un étudiant de statut socio-économique faible a 47% de chances de terminer ses études après le secondaire, contre 37% de se rendre au collégial et 16% à l'université, alors qu'un étudiant de statut socio-économique élevé n'a que 22% de chances de terminer après le secondaire, contre 25% de terminer après le collégial et 53% de se rendre à l'université; quant aux étudiants à statut socio-économique moyen, leurs chances sont

à peu près égales de terminer après le secondaire ou de se rendre à l'université (31%) et un peu plus élevées de terminer après leur cours collégial (38%).

Le paramètre SA confirme aussi ce que nous savions au sujet de l'inégalité d'accès à l'éducation selon les sexes; en effet, même si les chances sont égales de faire un cours collégial (33%), il n'en va pas du tout de même en ce qui concerne l'accès à l'université puisqu'on y observe que les filles ont autant de chances d'arrêter leurs études après le secondaire (39%) que les garçons d'aller à l'université.

La différence entre les modèles M_1 et M_2 consiste dans l'interchangeabilité de deux paramètres: PA ou DA. Le paramètre PA nous indique qu'il y a une relation directe entre le statut de l'école fréquentée et le niveau des aspirations scolaires: si les chances sont à peu près égales d'arrêter après le secondaire dans les deux types d'école (32 à 35%), il n'en est pas de même pour le niveau collégial et le niveau universitaire puisqu'on y observe que les étudiants des écoles privées ont 43% de chances de parvenir à l'université contre seulement 24% d'arrêter après le collégial, alors que c'est l'inverse pour le secteur public.

Quant au paramètre DA, il indique le même phénomène que nous avons observé chez les anglophones: le niveau des aspirations scolaires est en relation linéaire avec la taille de la population, les chances d'aller à l'université étant de 41% en région métropolitaine contre 22% en milieu rural. Les différences sont toutefois moins grandes que chez les anglophones (17% et 55%), ce qui nous permet de dire que la seule situation où un anglophone est plus désavantagé qu'un francophone en ce qui a trait à la scolarisation est celle de l'anglophone en milieu rural, situation qui n'est pas des plus fréquentes pour les anglophones du Québec.

Ceux qui réalisent plus que leurs aspirations

Ce groupe particulier reste trop petit (N=176) pour permettre une analyse multivariée à plusieurs variables; nous n'avons conservé que deux de nos quatre facteurs, soit le statut socio-économique et le sexe qui sont les facteurs qui apparaissent être les plus importants dans les autres analyses.

En fonction de ces variables, nous constatons, au tableau 3, que les aspirations scolaires sont indépendantes de nos variables lourdes, cela autant pour les anglophones que pour les francophones. Pour ce sous-groupe d'étudiants, nous pouvons même supposer que francophones et anglophones appartiennent à une même population[1].

Tableau 3

Niveau des aspirations scolaires (A) de ceux qui réalisent plus que leurs aspirations de 1972 selon le statut socio-économique (B) et le sexe (S)

Francophones				Anglophones			
Modèle retenu	d.l.	X^2	R^2	Modèle retenu	d.l.	X^2	R^2
B, A	8	5,48	,89	A	10	11,29	,81
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:							
B	2	37,81*	,84				
A	1	22,47*	,78				

Ce résultat est intéressant dans la mesure où l'on peut noter que plus de 73% des étudiants qui réalisent plus que leurs aspirations scolaires sont des étudiants qui se rendent à l'université alors qu'ils prévoyaient arrêter après leurs études collégiales et non pas des étudiants qui se rendent au collégial alors qu'ils prévoyaient

1. Test d'homogénéité, BSA, E, d.l.= 22, X^2 = 23,07 (P .05).

aller travailler après leurs études secondaires (27%); nous n'avons pas actuellement les éléments qui nous permettraient d'expliquer pourquoi ces étudiants ont surmonté les handicaps liés à l'origine sociale ou à leur sexe, mais cela sera fait dans des analyses ultérieures.

Ceux qui réalisent moins que leurs aspirations

Le sous-groupe de ceux qui réalisent moins que leurs aspirations étant assez réduit (N=549), nous n'utiliserons comme facteurs que le statut socio-économique (B), le sexe (S) et le statut de l'école (P) pour les francophones et le statut socio-économique (B) et le sexe (S) pour les anglophones (N=123). Le tableau 4 présente les modèles qui rendent compte des résultats obtenus.

Tableau 4

Niveau des aspirations scolaires (A) de ceux qui ne réalisent pas leurs aspirations de 1972 selon le statut socio-économique (B), le sexe (S) et le statut de l'école (P) (francophones) ou selon le statut socio-économique (B) et le sexe (S) (anglophones)

Francophones				Anglophones			
Modèle retenu	d.l.	X^2	R^2	Modèles retenus	d.l.	X^2	R^2
BA, PA, S	23	28,44	,91	M_1 BA, SA	6	3,22	,74
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:			
BA	4	21,06*	,33	BA	4	8,44*	,54
PA	2	10,24*	,20	SA	2	7,86*	,61
S	1	11,08*	,25	M_2 SA	12	17,71	,28
				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par			
				SA	2	4,86*	,19
				M_3 B, A	13	20,5	,23
				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:			
				B	2	6,06*	,11
				A	2	8,38*	,18

Même si nous constatons des différences entre anglophones et francophones, surtout en ce qui concerne l'effet du sexe, nous observons que, même chez les anglophones, pour ce sous-groupe d'étudiants qui ne réalisent pas leurs aspirations, l'origine sociale a une influence sur les aspirations scolaires. En effet, le modèle BA, SA qui explique 74% de la variance est le seul satisfaisant[1]; dans ce modèle, les deux paramètres sont importants, expliquant chacun plus de 54% de la variance. Le paramètre SA indique que les étudiants qui voulaient terminer leur cours collégial ou aller à l'université et qui n'y sont pas parvenus comptent pour 58% de leur groupe, alors que cette proportion est de 76% pour les étudiantes. Quant à la catégorie des étudiants qui voulaient étudier à l'université et qui sont encore étudiants au niveau collégial, elle est le fait de 42% des garçons et de seulement 24% des filles: à proprement parler, ces étudiants peuvent encore parvenir à l'université, même s'ils ont accumulé un an de retard et, par conséquent, la proportion des étudiants qui réalisent leurs aspirations pourrait augmenter.

Quant au paramètre BA, il indique que 54% des étudiants à statut social bas ont abandonné leurs études avant la fin du collégial et que 46% sont encore étudiants au niveau collégial alors qu'ils devraient être à l'Université; quant aux sous-groupes des étudiants à statut social moyen ou élevé, ils sont surtout composés d'étudiants qui ont abandonné leurs études avant la fin du cours collégial (75% et 78%).

Chez les francophones, le paramètre BA a une signification tout à fait différente puisqu'il indique que ce sont surtout les étudiants à statut social élevé qui ont le plus de chances de réaliser encore leurs aspirations, 45%, alors que cette proportion n'est que de 33% pour les étudiants à statut social moyen et de 22% pour ceux qui ont un statut social bas, ce qui indique que, malgré le fait que ceux qui ont un statut social bas aient des aspirations plus basses,

1. Même si les autres modèles sont significatifs, ils n'expliquent que très peu de variance (23% à 28%).

ce sont aussi eux qui abandonnent le plus leurs études avant la fin du collégial. Le paramètre PA indique que les étudiants des écoles privées ont davantage de chances de parvenir à l'université (41%) que ceux de l'école publique (25%).

2.3 Conclusions préliminaires

De l'analyse qui précède, nous pouvons dégager deux points importants. En premier lieu, nous constatons des différences très importantes entre les anglophones et les francophones quant aux déterminismes qui jouent lors du processus de scolarisation: chez les anglophones, les déterminants sociaux structurels sont beaucoup plus faibles: chaque étudiant, peu importe son sexe ou son origine sociale, est assez près de la situation d'un acteur libre face à la scolarisation; chez les francophones, nous constatons que le processus de scolarisation reproduit, à peu de chose près, la division sociale du travail inégalitaire telle que nous la connaissons, c'est-à-dire en fonction du sexe et de l'origine sociale.

En deuxième lieu, alors que beaucoup d'analyses ont insisté sur les mécanismes objectifs de sélection aux différentes étapes de la scolarisation, peu ont étudié cette sélection du point de vue des individus; or, ce que nous avons constaté, c'est que, dès le secondaire V, les étudiants ont intériorisé les limites que leur impose la réalité sociale. Nous ne pouvons pas actuellement expliquer comment s'est réalisée cette intériorisation des normes culturelles, pas plus que nous pouvons savoir si elle est surtout le fait de l'école, de la famille ou de d'autres agents de socialisation. Toutefois, dans les paragraphes qui suivent nous voudrions commencer une analyse qui tienne compte du rôle de certains de ces agents, entre autres, du rôle d'un agent fonctionnel du réseau scolaire, le conseiller en orientation.

3. Le conseiller en orientation et les aspirations scolaires des étudiants

L'analyse qui précède n'a pas été présentée uniquement pour fins d'information, mais bien plutôt parce qu'elle est nécessaire pour apprécier l'impact du conseiller en orientation sur les aspirations scolaires des étudiants. En effet, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, c'est, entre autres, suite à l'identification de ces déterminismes que la présence du conseiller en orientation dans les écoles est apparue nécessaire à la commission Parent.

La variable "conseiller en orientation" que nous utilisons ici a été construite à partir de deux questions auxquelles les étudiants ont répondu au moment où ils étaient en secondaire V (1972); de ces deux questions, une portait sur la fréquence des rencontres avec un conseiller[1] tandis que l'autre portait sur l'évaluation de ces rencontres[2]. La variable que nous avons construite peut prendre trois valeurs: 1) l'étudiant a rencontré un conseiller en orientation au moins une fois, et cette rencontre a été jugée utile à son orientation; 2) l'étudiant a rencontré un conseiller en orientation au moins une fois,mais cette rencontre est jugée négativement; 3) l'étudiant n'a jamais rencontré de conseiller en orientation.

Le rôle du conseiller en orientation a été critiqué à bien des égards: définition des besoins en fonction du marché du travail sans tenir compte des besoins subjectifs des étudiants, agent, non

---

1. "Depuis le début de vos études secondaires, êtes-vous déjà allé(e) voir un conseiller en orientation à l'école ou au CEGEP? (1) oui, une fois; (2) oui, deux ou trois fois; (3) oui, plus de trois fois; (4) non, il y en avait mais je ne suis jamais allé(e) le ou les voir; (5) non, il n'y en avait pas à l'école (ou CEGEP)".

2. "Laquelle des propositions suivantes décrit le mieux le résultat de vos dernières rencontres avec le conseiller en orientation? "Quand je suis allé(e) chez le conseiller d'orientation: (1) il m'a appris des choses qui m'ont aidé(e) à m'orienter; (2) il m'a appris des choses mais cela ne m'a pas aidé(e); (3) il n'a fait que répéter des choses que je savais déjà; (4) il m'a mêlé(e); (5) il m'a donné des conseils qui se sont avérés mauvais; (6) je n'ai jamais consulté un conseiller".

pas de changement, mais de stabilité au sens où il ne peut que renforcer davantage les inégalités sociales (sexuelles, économiques, culturelles, ...). Quant à nous, nous supposons que le conseiller en orientation doit prendre une décision rationnelle en fonction des instruments qu'il possède ("Test" d'aptitudes, résultats scolaires, connaissance du marché du travail...) et que, par conséquent, s'il ne peut jouer sur les inégalités sociales (les éléments qu'il a en main ne faisant que les reproduire) son rôle ne sera pas neutralisant par rapport aux autres facteurs qui peuvent intervenir dans l'orientation; la seule exception sera peut-être de faire en sorte que peu d'étudiants arrêtent leurs études après le secondaire pour plutôt poursuivre au moins (ou au plus!) jusqu'au CEGEP, secteur professionnel, ce niveau scolaire étant de plus en plus le niveau minimum pour avoir accès au marché du travail en tant que travailleur spécialisé. Voyons les résultats que nous avons obtenus.

3.1 La réalisation des aspirations et le rôle du conseiller en orientation

Les modèles que nous obtenons pour expliquer le fait que les aspirations sont réalisées ou non sont sensiblement les mêmes, que nous fassions intervenir la variable conseiller en orientation (O) ou non. En effet, au tableau 5, nous observons que la réalisation des aspirations varie en fonction des mêmes facteurs que dans l'analyse précédente où nous ne tenions aucun compte de la variable conseiller en orientation (O)[1].

Pour les francophones, la consultation d'un conseiller en orientation (O) est indépendante des aspirations, mais cette variable est nécessaire pour bien reproduire les tables de fréquences; ce paramètre n'est nécessaire que parce que les individus sont distribués inégalement en fonction des différentes catégories, 19% des étudiants n'a-

1. La taille de la population (D) n'a pas été utilisée comme facteur, vue la taille des échantillons.

yant jamais rencontré de conseiller en orientation, 46% l'ayant rencontré et l'évaluant positivement, et 35% l'ayant rencontré et l'évaluant négativement.

Tableau 5

Réalisation ou non des aspirations scolaires (A) selon le statut socio-économique (B), le sexe (S), le statut de l'école (P) et la consultation d'un conseiller en orientation (O)

Francophones				Anglophones			
Modèle retenu	d.l.	X^2	R^2	Modèle retenu	d.l.	X^2	R^2
BP, BA,SA,O	91	90,95	,97	PO,A	100	94,24	,91
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:			
BP	2	32,80*	,25	PO	2	38,39*	,27
BA	4	28,71*	,21	A	2	362,32*	,79
SA	2	35,28*	,26				
O	2	218,42*	,70				

Pour les anglophones, nous observons, comme dans l'analyse précédente, que la réalisation des aspirations est indépendante des facteurs que nous incluons dans l'analyse. Le seul paramètre que nous ajoutons en tenant compte de O est PO, ce paramètre indiquant qu'il y a relation entre l'évaluation ou la présence d'un conseiller en orientation et le statut de l'école (privée ou publique); en effet, les probabilités normalisées nous indiquent que les services d'un conseiller n'ont pas été utilisés (ou sont inaccessibles) par près de 48% des étudiants des écoles privées alors que cette proportion n'est que de 19% pour ceux des écoles publiques anglaises. Quant à l'évaluation qui est faite du conseiller en orientation, elle a 1.32 chances contre une d'être positive dans les écoles publiques, alors que cette chance n'est que de .63 dans les écoles privées.

3.2 Le niveau des aspirations scolaires et le rôle du conseiller en orientation

Les étudiants qui réalisent plus que leurs aspirations

Comme dans les analyses de la première partie, les aspirations de ces étudiants sont indépendantes de nos prédicteurs; le fait d'ajouter la variable conseiller en orientation ne change en rien ces résultats. La seule chose particulière à noter est que le paramètre B0 est inclus dans le modèle du groupe francophone; ce paramètre indique qu'il y a une relation directe entre le statut socio-économique et la consultation ou l'évaluation d'un conseiller en orientation; en effet, alors que seulement 19% des étudiants à statut socio-économique bas n'ont jamais rencontré de conseiller en orientation, cette proportion varie de 34 à 47% pour les autres étudiants; la relation varie de la même façon en ce qui concerne l'évaluation du conseiller: alors que les étudiants de statut socio-économique faible ont 1,61 contre 1 chance d'être positifs vis-à-vis du conseiller, ce rapport n'est que de 1,23 pour les étudiants à statut moyen et de ,46 pour ceux à statut élevé.

Les étudiants qui ne réalisent pas leurs aspirations

Comme nous pouvons le constater au tableau 6, l'introduction de la variable conseiller en orientation n'apporte pas d'information supplémentaire dans l'explication du niveau d'aspirations des étudiants qui ne réalisent pas les aspirations qu'ils s'étaient fixées en 1972.

Pour le groupe francophone, l'introduction du paramètre O, sans apporter de contribution positive dans la prédiction du niveau des aspirations, permet de simplifier encore davantage le modèle que nous obtenions dans l'analyse précédente; en effet, la relation entre le statut de l'école (P) et les aspirations scolaires (A) n'est plus conservée, le statut socio-économique (B) étant suffisant pour prédire le niveau des aspirations.

Tableau 6

Niveau des aspirations scolaires (A) des étudiants qui ne réalisent pas leurs aspirations de 1972, selon le statut socio-économique (B), le sexe (S), le statut de l'école (P) et la consultation d'un conseiller en orientation (O).

Francophones				Anglophones			
Modèle retenu	d.l.	X^2	R^2	Modèle retenu	d.l.	X^2	R^2
BA,O,P	96	109,99	,81	B,O,A	20	20,52	,55
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:			
BA	4	24,31*	,15	B	2	6,06*	,15
O	2	63,90*	,35	O	2	24,44*	,50
P	1	258,56*	,70	A	2	8,38*	,22

Pour le groupe anglophone, alors que dans l'analyse précédente, nous observions une relation entre les aspirations scolaires et l'origine sociale et le sexe, l'introduction de la variable conseiller en orientation ne fait qu'éliminer cette relation[1], indiquant que les aspirations sont indépendantes de nos prédicteurs; ce fait généralise ce que nous avons observé pour les autres sous-groupes anglophones, à savoir la difficulté à trouver des facteurs explicatifs du niveau des aspirations scolaires pour le groupe anglophone.

Les étudiants qui réalisent leurs aspirations scolaires et le rôle du conseiller en orientation

Le tableau 7 indique les modèles qui expliquent le niveau des aspirations scolaires des étudiants qui réalisent leurs aspirations.

1. Vu la taille de ce sous-groupe, nous n'avons tenu compte pour cette analyse que de l'origine sociale.

Tableau 7

Niveau des aspirations scolaires (A) des étudiants qui réalisent leurs aspirations de 1972 selon le statut socio-économique (B), le sexe (S), le statut de l'école (P) et la consultation d'un conseiller en orientation (O).

Francophones				Anglophones			
Modèles retenus	d.l.	χ^2	R^2	Modèle retenu	d.l.	χ^2	R^2
M_1 BA,SA,PA,OA	87	106,48	,96	BA,SA,O,P	93	110,72	,84
Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:				Décomposition du modèle % de la variance expliquée par:			
BA	4	96,37*	,45	BA	4	42,39*	,25
SA	2	19,11*	,13	SA	2	12,49*	,08
PA	2	29,60*	,20	O	2	67,84*	,37
OA	4	41,74*	,25	P	1	282,81*	,72
M_2 BP,BA,SA,PA,OA	85	82,91					

Chez les anglophones, l'analyse précédente n'accordait aucune valeur prédictive au statut socio-économique et au sexe mais bien plutôt à des variables structurelles, taille de la population (D) et statut de l'école (P); compte tenu des effectifs trop petits, il nous a été impossible de conserver tous les prédicteurs et d'y ajouter la variable conseiller en orientation (O); nous avons donc éliminé la taille de la population (D) pour la remplacer par la variable conseiller en orientation (O). Ce changement a pour effet de mettre en lumière les relations qui existent entre le statut socio-économique, le sexe et les aspirations scolaires, les autres paramètres, O et P, n'étant pas liés aux aspirations scolaires. Des deux paramètres retenus dans le modèle, BA est de loin le plus important, expliquant 25% de la variance; BA indique que la relation entre le statut socio-économique et le niveau des aspirations scolaires est linéaire: pour un étudiant de statut faible, 51% des chances de terminer après ses études secondaires, contre 21% de se rendre à l'Université; pour un étudiant

de statut moyen, 28% des chances de terminer après le secondaire contre 39% de se rendre à l'Université; pour un étudiant à statut élevé, 20% de terminer après le secondaire contre 40% de se rendre à l'Université. En somme, nous découvrons que les même mécanismes de détermination des aspirations jouent chez les anglophones et les francophones.

Chez les francophones, nous constatons que le fait d'introduire la variable conseiller en orientation augmente le pourcentage de la variance expliquée. En effet, nous conservons le même modèle que dans l'analyse précédente (M_2), que l'on augmente du paramètre OA; en fait, nous utiliserons plutôt M_1 qui contient les mêmes paramètres de régression sur A et qui est plus simple que M_2, ne contenant pas le paramètre BP.

Les relations BA, SA, PA ayant déjà fait l'objet d'une description dans la première partie de ce texte, nous voudrions nous attacher ici au paramètre OA. OA apparaît être le deuxième facteur qui explique le plus de variance, soit 25%, venant après BA (45%) et avant le statut de l'école (PA) (20%) et le sexe (SA) (13%). La relation entre les aspirations scolaires et le conseiller en orientation révèle que la rencontre d'un conseiller est plus importante que l'évaluation positive ou négative de cette rencontre. En effet, que l'évaluation soit positive ou négative, les chances d'arrêter après le secondaire sont très proches (24% pour une évaluation positive, 28% pour une évaluation négative), tout comme celles d'arrêter après le collégial (38%, 36%) ou de se rendre à l'Université (38%, 36%) sont semblables.

Au contraire, lorsque l'on compare le niveau des aspirations scolaires de ceux qui ont rencontré un conseiller en orientation au niveau des aspirations de ceux qui ne l'ont pas fait, les différences sont énormes: 49% des chances d'arrêter après le secondaire si aucune rencontre n'a eu lieu avec un conseiller contre 24%

et 29% dans le cas contraire; 26% de chances de faire des études collégiales contre 36 à 38% de chances pour celui qui a rencontré un conseiller; 25% des chances de se rendre à l'Université contre 36 à 38% pour celui qui a consulté un conseiller en orientation.

Ces résultats amènent à deux conclusions complémentaires; d'une part, il semble indéniable que les conseillers en orientation ont un rôle important dans la détermination des aspirations scolaires que les étudiantes et étudiants peuvent se fixer; d'autre part, ce rôle est ambigu: comment expliquer qu'il y ait si peu de différences entre les étudiants qui évaluent positivement et ceux qui évaluent négativement leur rencontre avec le conseiller en orientation? Tout se passe comme si le conseiller en orientation ne jouait qu'un rôle d'écran auquel l'étudiant s'adresserait: si l'écran lui projette l'image qu'il s'attend à recevoir, l'étudiant est satisfait de l'écran, et inversement, mais dans les deux cas le résultat est le même.

De plus, avant d'accorder tout le crédit de ces différences au conseiller en orientation, il faudrait connaître la proportion des individus qui se présentent volontairement chez le conseiller, car le fait de se présenter volontairement indique déjà que l'étudiant se préoccupe davantage de son avenir scolaire et professionnel. A titre indicatif, il est intéressant de noter que très peu (30,7%) d'étudiants qui ont abandonné leurs études en 1973 (21ème année de la cueillette de nos données), c'est-à-dire immédiatement après le secondaire, ont rencontré un conseiller en orientation (Massot, 1975), cette proportion étant de 81% pour ceux qui ont poursuivi leurs études. Ce résultat suggère non seulement que ce sont les étudiants aux aspirations scolaires plus élevées qui consultent un conseiller mais aussi que le sens de la causalité entre O et A devrait être inversé; en effet, si initialement la relation pouvait être représentée par le diagramme suivant:

Conseiller en orientation ——————→ aspirations scolaires

les résultats que nous venons de présenter révèlent qu'une représentation juste aurait la forme suivante:

Aspirations scolaires ——————→ Conseiller en orientation

4. Conclusion

Dans l'ensemble, nous pouvons considérer que les aspirations scolaires des étudiants québécois ne sont pas déterminées par un comportement de libre choix, même s'il apparaît que les étudiants prédisent de façon réaliste le niveau scolaire qu'ils veulent atteindre et qu'ils atteindront; en effet, l'analyse qui précède a démontré clairement que le niveau des aspirations scolaires est intimement lié aux caractéristiques structurelles de notre société, surtout celles qui caractérisent la division sociale du travail: origine sociale (travail manuel/travail non manuel), sexe (emplois féminins, emplois masculins), taille de la population (emplois qualifiés et non qualifiés selon la taille des villes).

Toutefois, face à ces déterminismes, des exceptions subsistent; en premier lieu, les étudiants anglophones apparaissent moins déterminés dans leur choix que les étudiants francophones; en second lieu, le sous-groupe des étudiants qui atteignent un niveau scolaire plus élevé que celui qu'il prévoyait. Si les résultats du premier groupe sont faciles à expliquer par la situation privilégiée dans laquelle ces étudiants se trouvent, ceux du deuxième groupe le sont beaucoup moins; nous essaierons, dans des analyses ultérieures, de trouver différentes hypothèses explicatives[1].

---

1. Par exemple au niveau des caractéristiques personnelles et des attitudes face à la vie, la société, la culture ...

Enfin, face à ces mécanismes sociaux d'auto-sélection des individus, nous avons constaté que les conseillers en orientation ont un rôle ambigu; en effet, même si ceux-ci n'arrivent pas à neutraliser les déterminismes sociaux qui sont à la base de l'auto-sélection, leurs présence semble permettre à certains individus de vouloir se donner une scolarité plus avancée. Toutefois, il faut se rappeler que si les conseillers en orientation ont un rôle effectif, leurs services sont surtout utilisés par les étudiants qui au point de départ ont des aspirations scolaires élevées.

ANNEXE 1

Technique d'analyse

La technique d'analyse que nous utilisons dans cet article est basée sur le modèle log-linéaire de Leo A. Goodman (1972). Cette technique d'analyse a été programmée en langage APL sur l'ordinateur de l'Université Laval et le programme, intitulé Analyse NOMinale HIérarchique de fréquences (ANOMHI), a été réalisé dans le cadre du projet ASOPE par François Béland (1979).

Le modèle log-linéaire est un modèle qui permet l'analyse de tableaux de contingence multivariés. Le lecteur peu familiarisé avec cette technique d'analyse peut se référer à un article de J.A. Davis (1974), qui est d'un accès facile pour les travailleurs en sciences sociales.

Le modèle log-linéaire sert à décrire le rapport des chances d'occurrence de chacune des catégories d'une variable dépendante comme le produit[1] des effets (d'interaction, d'interdépendance...) des différentes variables indépendantes, tout comme l'analyse de régression sert à décrire une variable dépendante en fonction de la somme des effets des variables indépendantes.

Un tableau multivarié peut toujours être décomposé en une série de tableaux plus simples (univariés, bivariés, ...). Une hypothèse consiste à affirmer que, si tout n'est pas dû au hasard, nous n'avons pas nécessairement besoin de toutes les relations entre les variables pour reproduire intégralement les fréquences observées d'un tableau multivarié; par exemple, on peut supposer que pour connaître le niveau des aspirations scolaires, ou en interdépendance avec les autres prédicteurs) soit suffisant; une telle hypothèse, si elle était vérifiée, permettrait de ne conserver d'un tableau multivarié que les quelques tableaux bivariés (prédicteurs par niveau d'aspirations) pour que l'explication soit complète.

---

1. ou comme leur somme, si l'on prend le logarithme du rapport des chances d'occurrence de chacune des catégories d'une variable dépendante.

mettrait de ne conserver d'un tableau multivarié que les quelques tableaux bivariés (prédicteurs par niveau d'aspirations) pour que l'explication soit complète.

Pour évaluer la pertinence des hypothèses formulées, les fréquences estimées à partir de ces hypothèses sont comparées aux fréquences initiales observées et les écarts sont évalués à l'aide du X^2 de vraisemblance maximum, les degrés de liberté correspondant au nombre des relations considérées (par hypothèse) comme non nécessaires pour reproduire fidèlement les fréquences.

Dans l'analyse qui précède, un modèle correspond donc à la liste des tables de contingence nécessaires à l'étude de l'univers expérimental clos constitué des fréquences observées. Toutefois, comme nous sommes intéressés à connaître l'importance relative de chacune des relations incluses dans un modèle, nous devons décomposer ce modèle en des sous-modèles plus simples qui excluent une à une chacune des relations du modèle conservé; par exemple, si nous avons un modèle qui comprend trois éléments A, B et C, nous évaluerons l'apport de A en vérifiant le modèle B.C qui exclut A, l'apport de B en vérifiant le modèle A.C qui exclut B, etc...

Dans tous les cas, au lieu de comparer les valeurs du X^2 de vraisemblance maximum et leurs degrés de liberté, nous utilisons des coefficients qui sont d'interprétation plus aisée[1]. Enfin, pour avoir une idée juste et concrète des variations des fréquences, nous utilisons des tables normalisées de fréquences et de leurs probabilités. Ces tables correspondent aux différentes relations incluses dans le modèle retenu et présentent les portions du tableau multivarié qui sont nécessaires pour décrire l'ensemble du phénomène analysé; ces tables sont normalisées, c'est-à-dire qu'elles sont transformées sur la base d'une distribution équivalente des fréquences marginales, opération qui ne modifie en rien la relation entre les variables concernées.

---

1. Ces coefficients (R^2) ne sont rien de plus que des rapports entre les valeurs des X^2 de vraisemblance maximum des différents modèles.

ANNEXE 2

Fréquences et probabilités normalisées des paramètres des modèles des tableaux 1 à 7[1]

1. Réalisation ou non des aspirations

1.1 Francophones

Statut socio-économique (B) \ Densité de population (D)	métropoles	20,000 à 100,000	5,000 à 20,000	- de 5,000
Bas	109 (.19)	107 (.18)	139 (.23)	235 (.40)
Moyen	150 (.25)	145 (.25)	166 (.28)	129 (.22)
Elevé	184 (.31)	190 (.32)	138 (.23)	78 (.14)

Statut socio-économique (B) \ Aspirations scolaires (A)	Réalisées	Réalisées +	Non réalisées
Bas	243 (.41)	185 (.31)	162 (.28)
Moyen	199 (.33)	193 (.33)	199 (.34)
Elevé	147 (.25)	213 (.36)	229 (.39)

Statut socio-économique (B) \ Statut de l'école (P)	Privé	Public
Bas	384 (.65)	206 (.35)
Moyen	274 (.46)	316 (.54)
Elevé	223 (.38)	367 (.62)

Densité de population (D) \ Aspirations scolaires (A)	Réalisées	Réalisées +	Non-réalisées
Métropoles	134 (.30)	118 (.27)	191 (.43)
20,000 - 100,000	143 (.32)	153 (.35)	147 (.33)
5,000 - 20,000	141 (.32)	153 (.34)	149 (.34)
moins de 5 000	173 (.39)	167 (.38)	103 (.23)

Sexe (S) \ Aspirations scolaires (A)	Réalisées	Réalisées +	Non-réalisées
Masculin	251 (.28)	287 (.32)	347 (.39)
Féminin	339 (.38)	303 (.34)	243 (.28)

1.2 Anglophones

Aspirations scolaires: réalisées = 480 (.69)
réalisées - = 84 (.12)
non-réalisées = 129 (.19)

Statut de l'école (P) \ Conseiller en orientation (O)	Positif	Négatif	Inconnu
Public	169 (.46)	127 (.35)	68 (.19)
Privé	73 (.20)	116 (.32)	176 (.48)

2. Ceux qui réalisent leurs aspirations de 1972

2.1 Francophones

Statut socio-économique (B) \ Densité de population (D)	Métropoles	20,000 à 100,000	5,000 à 20,000	moins de 5,000
Bas	78 (.19)	78 (.19)	93 (.22)	168 (.40)
Moyen	107 (.26)	108 (.26)	113 (.27)	89 (.21)
Elevé	127 (.30)	128 (.31)	107 (.26)	55 (.13)

Statut socio-économique (B) \ Aspirations scolaires (A)	(1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Bas	195 (.47)	155 (.37)	67 (.16)
Moyen	130 (.31)	157 (.38)	130 (.31)
Elevé	91 (.22)	104 (.25)	221 (.53)

Conseiller en orientation (O) \ Aspirations scolaires (A)	(1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Positif	100 (.24)	156 (.38)	158 (.38)
Négatif	115 (.28)	149 (.36)	150 (.36)
Inconnu	201 (.49)	108 (.26)	105 (.25)

Statut de l'école (P) \ Aspirations scolaires (A)	(1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Privé	220 (.35)	258 (.41)	147 (.24)
Public	197 (.32)	159 (.25)	270 (.43)

Sexe (S) \ Aspirations scolaires (A)	(1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Masculin	172 (.27)	211 (.34)	242 (.39)
Féminin	244 (.39)	206 (.33)	175 (.28)

Densité de population (D) \ Aspirations scolaires (A)	(1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Métropoles	95 (.30)	91 (.29)	127 (.41)
20,000 à 100,000	86 (.27)	106 (.34)	121 (.39)
5,000 à 20,000	102 (.33)	109 (.35)	102 (.32)
moins de 5,000	133 (.43)	111 (.36)	68 (.21)

Statut socio-économique \ Statut de l'école	Privé	Public
Bas	285 (.68)	132 (.32)
Moyen	202 (.48)	215 (.52)
Elevé	138 (.33)	279 (.67)

2.2 Anglophones

Densité de population (D)	Aspirations scolaires (A) (1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Métropoles	28 (.21)	32 (.24)	74 (.55)
20,000 à 100,000	40 (.29)	56 (.42)	39 (.29)
5,000 à 20,000	38 (.28)	53 (.39)	44 (.33)
moins de 5,000	74 (.55)	38 (.28)	23 (.17)

Statut de l'école (P)	Aspirations scolaires (A) (1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Privé	71 (.26)	96 (.36)	103 (.38)
Public	109 (.40)	84 (.31)	77 (.29)

Statut socio-économique (B)	Aspirations scolaires (A) (1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Bas	91 (.52)	47 (.27)	38 (.21)
Moyen	50 (.28)	58 (.33)	69 (.39)
Elevé	34 (.19)	72 (.41)	70 (.40)

Sexe (S) \ Aspirations scolaires (A)	(1) Secondaire	(4) Collégial	(8) Université
Masculin	76 (.29)	82 (.31)	106 (.40)
Féminin	100 (.38)	94 (.35)	70 (.27)

P: Public = 448 (.85)
Privé = 80 (.15)

O: Positif = 226 (.43)
Négatif = 210 (.40)
Inconnu = 92 (.17)

3. Ceux qui réalisent plus que leurs aspirations de 1972

2.1 Francophones

Statut socio-économique: Bas = 58 (.59)
Moyen = 30 (.31)
Elevé = 10 (.10)

Aspirations scolaires : 2 = 76 (.27)
5 = 72 (.73)

Statut socio-économique (B) \ Conseiller en orientation (O)	Positif	Négatif	Inconnu
Bas	17 (.50)	10 (.31)	6 (.19)
Moyen	10 (.29)	8 (.24)	16 (.47)
Elevé	7 (.21)	15 (.45)	11 (.34)

3.2 Anglophones

Aspirations scolaires:[1] 2 = 12 (.14)
5 = 72 (.86)

4. Ceux qui ne réalisent pas leurs aspirations de 1972

4.1 Francophones

Statut socio-économique (B) \ Aspirations scolaires (A)[1]	3	6	7
Bas	67 (.45)	49 (.33)	33 (.22)
Moyen	44 (.29)	56 (.38)	49 (.33)
Elevé	37 (.25)	44 (.29)	67 (.46)

Sexe: masculin = 257 (.58)
féminin = 187 (.42)

Conseiller en orientation: positif = 170 (.35)
négatif = 223 (.47)
inconnu = 86 (.18)

Statut de l'école: public = 407 (.85)
privé = 72 (.15)

Statut de l'école (P) \ Aspirations scolaires (A)[1]	3	6	7
Public	98 (.44)	69 (.31)	56 (.25)
Privé	51 (.23)	79 (.36)	92 (.41)

1. Voir page 114 pour une description des aspirations scolaires.

4.2 Anglophones

Statut socio-économique \ Aspirations scolaires (A)	3	6	7
Bas	14 (.35)	8 (.19)	19 (.46)
Moyen	17 (.41)	14 (.34)	10 (.25)
Elevé	10 (.25)	19 (.47)	12 (.28)

Sexe (S) \ Aspirations scolaires (A)	3	6	7
Masculin	14 (.22)	22 (.36)	26 (.42)
Féminin	28 (.45)	19 (.31)	15 (.24)

Conseiller en orientation (O) : positif = 60 (.49)
négatif = 45 (.36)
inconnu = 18 (.15)

Bibliographie

BELAND, François (1980). ANOMHI: Un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence. Les Cahiers d'ASOPE, volume VIII, ASOPE: Université Laval, Université de Montréal.

BLISHEN, B.R. (1967). "A socio-economic index for occupations in Canada", La revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 4, 1, pp. 41-53.

BOUDON, R. (1973). L'inégalité des chances, Paris: Armand Colin.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1969). Pour une sociologie des aspirations. Paris: Denoël.

DAVIS, James A. (1974). "Hierarchical models for significance tests in multivariate contingency tables: an exegesis of Goodman's recent papers", in, Herbert L. Costner (Ed.): Sociological Methodology, pp. 189-231, San Francisco: Jossey-Bass.

GOODMAN, Leo A. (1972). "A general model for the analysis of surveys", American Journal of Sociology, 77, (No. 6), pp. 1035-1086.

HAUSER, R.M., SEWELL, W.H. (1975). Education, occupation and earnings, New York: Academic Press.

MASSOT, A. (1975). Constitution des groupes pour l'analyse comparative des cheminements scolaires et professionnels, temps 1 et temps 2. Mimeo, ASOPE, Université Laval, Université de Montréal, 18p.

ROCHER, G. (1976). "Toward a psycho-sociological theory of aspirations", in, Jan J. Loubsen (Ed.): Explorations in general theory in social science, pp. 391-406, New York: The Free Press.

DEUXIEME PARTIE

REPRESENTATIONS SOCIALES ET GENERATIONS

L'IMPACT DE LA SCOLARISATION POST-SECONDAIRE SUR LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES JEUNES QUEBECOIS

LEON BERNIER

RESUME

Par une approche longitudinale utilisant une technique d'analyse multivariée, l'étude vise à spécifier l'impact du milieu collégial québécois sur les représentations sociales des jeunes. Incluant deux variables d'appartenance sociale, le sexe et le statut socio-économique d'origine, la démarche adoptée se dédouble pour comparer d'une part les jeunes qui ont quitté le système scolaire après la fin du secondaire à ceux qui ont poursuivi leurs études collégiales, et d'autre part les étudiants du secteur collégial professionnel à ceux du secteur général. Les résultats démontrent qu'à ces trois cheminements scolaires correspondent des univers d'attitudes distincts, que la distanciation est déjà instaurée avant la fin des études secondaires, et que le passage par le milieu collégial vient surtout renforcer et clarifier les différences résultant d'étapes antérieures dans le processus de socialisation. Un concept interprétatif est introduit, celui de réseau culturel.

Cet article est tiré de la Revue des Sciences de l'Education, vol. IV, (No. 1), printemps 1978, pp. 81-104.

L'impact du milieu scolaire sur les idées, valeurs et attitudes des jeunes demeure, pour la société québécoise actuelle, un phénomène peu exploré et finalement fort mal connu. Il s'agit pourtant là d'une dimension importante des rapports entre l'école et la société, dont l'étude devrait nous renseigner à la fois sur la fonction de socialisation exercée par les institutions scolaires issues de la réforme des années 60, et sur la façon dont les jeunes sont appelés, de par leur cheminement scolaire, à participer à la dynamique socio-culturelle telle qu'elle prévaut aujourd'hui et telle qu'elle pourrait se dessiner dans l'avenir.

Pour le contexte américain, Feldmann et Newcomb (1970), en établissant les points de convergence d'une centaine d'études empiriques s'échelonnant sur plusieurs années, sont parvenus à identifier avec précision les aspects et la direction du changement que la fréquentation des institutions collégiales paraît opérer sur les étudiants: affaiblissement des croyances religieuses, accroissement de la sensibilité esthétique, augmentation de l'intérêt pour la chose politique, libéralisation des positions politico-sociales, moindre valorisation du succès dans le travial, etc. Tout en mettant en évidence le fait que l'influence du milieu collégial dépasse la transmission de savoirs "objectifs", de nature théorique ou pratique, les résultats de cet ouvrage attirent l'attention sur les implications latentes du clivage qui s'établit, au sortir de l'école secondaire, entre ceux qui rejoignent dès ce moment le marché du travail et ceux qui poursuivent leurs études à un niveau supérieur. Cet aspect de la question demeure toutefois implicite, chez Feldman et Newcomb, étant donné que leurs analyses portent exclusivement sur les étudiants qui franchissent le seuil du collège, ce qui d'ailleurs constitue une limite de leurs interprétations en risquant d'apporter une confusion entre un effet direct de la fréquentation du collège et un effet de la sélection socio-économique qui s'effectue au cours du processus de scolarisation. L'ouvrage laisse également dans l'ombre la possibilité que les changements identifiés chez les étudiants soient la résultante d'un processus extra-scolaire que l'on pourrait tout aussi bien identifier chez les jeunes travailleurs.

Dans cette perspective, le matériel empirique de la recherche ASOPE revêt un intérêt tout particulier, non seulement pour les informations inédites qu'il peut fournir sur la réalité scolaire québécoise, mais également pour les possibilités qu'il offre d'étudier parallèlement les changements d'attitudes qui se produisent, au cours d'une même période, chez les étudiants inscrits dans un programme d'études collégiales et chez les jeunes qui ont quitté le système scolaire à la fin du secondaire. A travers la comparaison de ces deux catégories de jeunes, la présente étude cherche donc à isoler l'influence spécifique des études post-secondaires et à montrer dans quelle mesure le fait d'accéder ou non à ce palier du système scolaire intervient comme facteur de différenciation des perceptions et des positions face à la société québécoise dans son ensemble et dans certains de ses aspects particuliers.

L'un des principaux intérêts de l'étude de Feldman et Newcomb, fut par ailleurs de montrer que l'impact du milieu collégial n'est pas uniforme et qu'il varie tout à la fois en fonction du type d'expérience collégiale qu'est appelé à vivre l'étudiant, et en fonction de certaines caractéristiques sociales des individus, ces deux catégories de variables pouvant en outre être en interdépendance. Sans pousser très loin cette investigation de l'impact différentiel du collège sur les diverses catégories d'étudiants, nous ne pouvions échapper à la comparaison des deux grands secteurs qui font intimement partie de la structure collégiale québécoise, le secteur des études professionnelles aboutissant à un diplôme collégial terminal et le secteur des études générales conduisant aux facultés et départements universitaires. Notre analyse tente enfin d'apporter quelques lumières sur l'interrelation qui existe, dans notre société, entre l'univers des attitudes, le parcours scolaire, et les deux facteurs d'appartenance sociale que sont le sexe et le statut socio-économique.

1- Présentation de la démarche

L'objectif de notre étude est donc de tenter, par un modèle d'analyse longitudinale, de spécifier l'impact d'une étape particulière de la scolarisation sur l'univers culturel des jeunes Québécois. Nous avons sélectionné à cette fin trois sous-échantillons, provenant d'une même cohorte[1] de jeunes Québécois francophones, mais représentant trois cheminements scolaires distincts:

	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	N
Sous-éch. 1)	Sec. V	Cégep 1(gén.)	Cégep 2 (gén.)	Univ. 1	(410)
Sous-éch. 2)	Sec. V	Cégep 1(prof.)	Cégep 2 (prof.)	Cégep 3(prof.)	(489)
Sous-éch. 3)	Sec. V	Non-étud.	Non-étud.	Non-étud.	(351)

Pour comparer l'évolution des attitudes survenues dans ces trois sous-échantillons, nous avons retenu une série d'indicateurs pour lesquels nous disposions d'informations recueillies à deux moments différents: en 1971-72, au moment où tous ces jeunes terminaient leurs études secondaires, et en 1974-75 (ou 1973-74)[2], soit après au moins deux ans d'expérience du milieu collégial ou du marché du travail. La liste de ces variables d'attitudes est la suivante[3]:

---

1. A l'intérieur du projet ASOPE, la notion de cohorte renvoie à l'ensemble des personnes qui, au premier temps de la cueillette, étaient toutes au même palier dans le processus scolaire. La cohorte utilisée ici comprend un échantillon représentatif, au niveau du Québec, des jeunes qui, en 1972, étaient en secondaire V.

2. Dans le cas du sous-échantillon des "non-étudiants", toutes les données de la deuxième série sont de 1974-75. Pour les deux autres sous-échantillons, nous avons dû prendre, pour certaines questions d'attitudes non incluses dans le questionnaire de 1974-75, les réponses fournies en 1973-74. Postulant que l'impact des années post-secondaires devait être à peu près équivalent après deux ou trois ans, nous avons procédé à la comparaison des trois groupes malgré ce décalage d'une année.

3. Toutes ces variables, sauf une, sont des échelles ou typologies construites à partir d'au moins deux questions (voir annexe A pour une description plus détaillée).

- satisfaction et prévision d'évolution de la société québécoise;
- souhait de changement social: renforcement de la loi et de l'ordre;
- souhait de changement social: accroissement d'un contrôle étatique de l'économie;
- attitude face au développement technique;
- valorisation de l'occupation;
- attitude d'accomplissement ("achievement");
- sentiment d'aliénation (de non-implication sociale).

En prenant en considération cet ensemble quelque peu disparate d'indicateurs nous avons opté, dans une perspective exploratoire, pour une extension du champ d'étude au détriment de la précision conceptuelle. Compte tenu de l'objectif central visé, nous avions par ailleurs avantage à couvrir un assez large éventail d'attitudes, de façon à mieux spécifier les zones privilégiées d'impact du milieu collégial.

Quant à l'inclusion des variables sexe et statut socio-économique dans le modèle d'analyse, les tableaux 1 et 2 ci-dessous en montrent clairement la pertinence. Le passage du secondaire au collégial ainsi que l'orientation générale ou professionnelle étant en relation avec ces deux variables, il fallait introduire celles-ci dans une démarche permettant de contrôler l'effet possible de la composition de nos groupes sur les différences d'attitudes observées soit au point de départ soit au point d'arrivée[1].

---

1. La variable statut-socio-économique, telle qu'utilisée dans l'école constitue un regroupement en trois catégories, effectué à partir de l'échelle de prestige occupationnel de Blishen (1967). La donnée de base est ici l'occupation du père. La catégorie supérieure comprend surtout les propriétaires et gérants d'entreprise ainsi que les membres des professions libérales; la catégorie intermédiaire regroupe certains propriétaires et gérants d'entreprises de moindre prestige, les employés de bureau, les vendeurs, certains contremaîtres de l'industrie et les ouvriers spécialisés; enfin, la catégorie inférieure est celle des ouvriers semi-spécialisés, manoeuvres, agriculteurs, pêcheurs, bûcherons. Précisons que nous avons assigné aux sujets le statut socio-économique correspondant à l'occupation du père en 1971-72.

Tableau 1
Composition des trois sous-échantillons selon la variable sexe

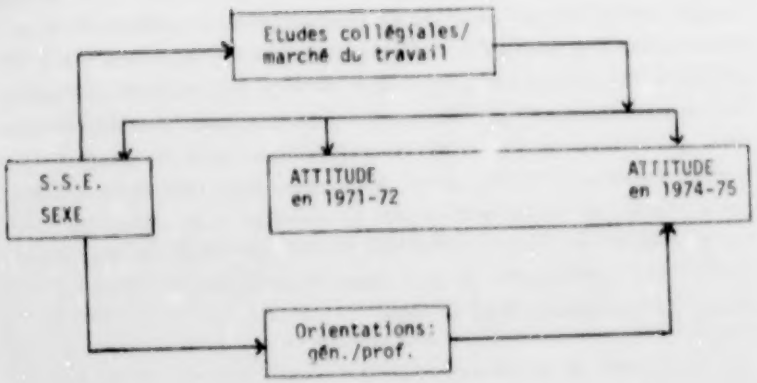
Sous-échantillons		Sexe				
1972	1975	Masculin		Féminin		N
Sec. V	Univ.	194	(48,3)	208	(51,7)	402
Sec. V	Cégep 3 (prof.)	181	(37,6)	301	(62,4)	482
Sec. V	Non-étud.	126	(36,6)	218	(63,4)	344
Total		501	(40,8)	727	(59,2)	1228

Tableau 2
Composition des trois sous-échantillons selon la variable statut socio-économique

Sous-échantillons		Statut socio-économique						
1972	1975	Inférieur		Intermédiaire		Supérieur		N
Sec. V	Univ.	184	(46,8)	138	(35,1)	71	(18,1)	393
Sec. V	Cégep 3 (prof.)	315	(66,6)	129	(27,3)	29	(6,1)	473
Sec. V	Non-étud.	254	(76,0)	69	(20,7)	11	(3,3)	334
Total		753	(62,7)	336	(28,0)	111	(9,2)	1200

Le plan d'analyse comprend donc trois types de variables auxquels vient s'ajouter une dimension temporelle, pour donner le schéma qui suit:

ETAPE 1



ETAPE 2

On aura remarqué que nous avons scindé la vérification de l'influence du milieu collégial en deux étapes touchant respectivement l'impact global du collège et l'impact différentiel des deux secteurs d'étude. En pratique cette distinction devait prendre la forme d'un dédoublement du processus longitudinal d'analyse.

Un dernier élément qui n'apparaît pas dans le schéma, c'est qu'en plus d'effectuer une vérification des relations entre variables pour chacune des deux périodes, nous avons également procédé à une analyse incluant le temps comme variable. Ceci devait nous permettre d'apporter plus de précisions sur l'évolution de la relation entre l'attitude d'une part et le parcours scolaire d'autre part.

Pour réaliser notre plan d'analyse, nous avons eu recours à un modèle statistique d'analyse multivariée[1], adapté à des variables nominales, et rendant possibles à la fois le contrôle des effets de composition et la prise en considération des effets d'interaction entre l'ensemble des variables traitées. Sans entrer dans les considérations techniques, qu'il nous suffise ici de mentionner que les relations auxquelles nous ferons référence dans le texte renverront, dans chaque cas, à des effets spécifiques des prédicteurs simples ou complexes (interaction). Quand nous parlerons d'une différence significative entre étudiants et non-étudiants, cela signifiera, autrement dit, que la différence d'attitude entre ces deux échantillons est indépendante de leur composition respective selon le statut socio-économique et le sexe.

II- Résultats de l'étude

1. Les différences au départ

Avant d'étudier l'impact dynamique du milieu scolaire collégial sur les attitudes des jeunes, il faut d'abord s'interroger sur les attitudes exprimées par les trois sous-échantillons, au moment où tous fréquentaient encore l'école secondaire. Nous comparerons à ce point de départ, d'abord l'ensemble des étudiants qui passent au collégial et ceux qui quittent l'école après le secondaire[2], et ensuite, les étudiants qui s'inscrivent l'année suivante au secteur général à ceux du secteur collégial professionnel.

---

1. Ce modèle est une application des résultats des travaux de Léo Goodman. Le programme informatique utilisé, mis au point par François Béland dans le cadre du projet ASOPE, s'intitule: ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence, Les Cahiers d'ASOPE, vol. VIII, 1980.
2. Nous désignerons par la suite ces deux groupes par l'opposition Etudiants / non-étudiants.

A. Etudiants/non-étudiants

Indépendamment de l'origine sociale et du sexe, des différences d'attitudes entre étudiants et non-étudiants sont déjà présentes avant même que s'établisse entre eux la démarcation relative au niveau de scolarisation atteint. En effet, les résultats observés en 1971-72[1] font apparaître des différences significatives entre les deux catégories, pour tous les indicateurs d'attitude, sauf celui concernant le développement technique.

Chez les jeunes qui se destinent aux études collégiales, on trouve une plus forte proportion de sujets qui, tout en portant un jugement d'insatisfaction sur la société québécoise actuelle, sont optimistes face aux orientations qui se dessinent pour l'avenir. On observe, à l'inverse, une plus forte proportion de satisfaits pessimistes chez ceux qui rejoindront le marché du travail l'année suivante. Quant aux pourcentages de satisfaits optimistes et d'insatisfaits pessimistes, ils sont à peu près identiques chez les étudiants et les non-étudiants.

Des attitudes politiques plus conservatrices apparaissent par ailleurs chez les jeunes qui s'orientent vers le marché du travail. Ceux-ci ont en effet tendance à souhaiter davantage un renforcement de la loi et de l'ordre dans la société, tout en étant proportionnellement plus nombreux à s'opposer à une politique interventionniste de l'Etat en matière économique.

Cette catégorie de jeunes valorise par ailleurs l'occupation plus que ne le font ceux qui s'orientent vers le collège, mais témoigne d'une volonté moindre d'accomplissement dans le travail. Enfin, ces jeunes expriment, plus que les autres, un sentiment d'aliénation ou de non-implication sociale.

---

1. Tous les résultats empiriques sur lesquels reposent nos analyses sont reproduits sous forme de tableaux à l'annexe B. On fera attention de ne pas confondre les tables de probabilités normalisées avec les fréquences brutes qui, elles, ne sont pas fournies pour des raisons d'économie d'espace.

B. Général/professionnel

Des différences de départ s'observent également entre ceux des étudiants qui s'orientent vers le secteur général comparativement à ceux du professionnel. Ces différences sont toutefois moins généralisées et, dans l'ensemble moins accentuées. On observe tout de même une relation significative entre le secteur et l'attitude, pour quatre des variables dépendantes.

Les étudiants qui se destinent au secteur collégial professionnel sont, dès le secondaire V, politiquement plus conservateurs que ceux du général en ce qui concerne le renforcement de la loi et de l'ordre. Ces même étudiants accordent une plus grande primauté à l'occupation mais expriment une attitude moins prononcée vers l'accomplissement dans le travail. On trouve également, chez les étudiants du professionnel une tendance plus marquée vers l'expression d'un sentiment d'aliénation.

On aura remarqué l'analogie parfaite des rapports entre étudiants/non-étudiants d'une part et général/professionnel d'autre part, ce qui laisse entrevoir non seulement l'existence de différences au départ mais aussi la présence d'une "hiérarchie" entre les trois catégories de jeunes au plan des attitudes.

Ceci nous fait donc aborder la seconde phase de l'analyse sur une base quelque peu nouvelle. En plus d'opérer une sélection socio-économique, le système scolaire, au seuil du passage de l'école secondaire au collège, semble également effectuer ce que l'on pourrait appeler une sélection culturelle. Les jeunes qui franchissent le seuil se distinguent déjà des autres dans leurs rapports symboliques à la société, et cette distinction est plus marquée pour les étudiants qui s'orientent vers le secteur général que pour ceux qui s'inscrivent au secteur professionnel. Il faudra dès lors se demander si le passage au collégial ne fait que maintenir ou renforcer ces différences initiales ou s'il exerce une influence spécifique sur les attitudes des jeunes.

2. L'impact global du milieu collégial: changements chez les étudiants et chez les non-étudiants

De l'examen des changements d'attitudes apparus chez les étudiants des deux secteurs au cours de leur passage au collégial, comparativement aux changements qui se sont manifestés chez les non-étudiants pour la même période, nous pouvons dégager deux zones où paraît s'être exercée une influence spécifique du milieu collégial sur les attitudes.

La première de ces zones correspond à l'attitude relative à la loi et l'ordre. De 1972 à 1975, aucun changement ne se produit dans la distribution des réponses à cet indicateur chez les non-étudiants. Par contre, du côté des étudiants, un fort pourcentage de sujets modifient leur position en s'opposant à un accroissement des mesures sociales coercitives. Nous pouvons donc parler, à cet égard, d'une libéralisation des attitudes politiques sous l'influence du milieu collégial.

Une différence significative dans l'évolution respective des attitudes des étudiants et non-étudiants apparaît également à l'échelle mesurant la valorisation de l'occupation. Dans ce cas-ci, on observe, chez les non-étudiants, un changement orienté dans le même sens que celui qui se manifeste chez les étudiants. Dans les deux sous-échantillons, la proportion des personnes accordant une grande primauté à l'occupation tend en effet à diminuer. Toutefois l'application d'un modèle d'analyse incluant la variable période, fait ressortir l'existence d'une tendance significativement plus marquée dans le cas des étudiants. Ceci nous amène donc à conclure qu'en vieillissant, les jeunes, de façon générale, ont tendance à rendre relative l'importance qu'ils accordent à l'occupation dans l'ensemble de leur vie, et que cette tendance se manifeste plus fortement encore chez ceux qui, par leurs études, se destinent aux occupations plus prestigieuses.

Si l'on regarde maintenant ce qui se passe au niveau des autres indicateurs d'attitudes, nous observons dans quatre cas, le maintien des différences existant au point de départ. Le même rapport entre étudiants et non-étud iants se retrouve en effet pour les variables "satisfaction-prévision face à la société québécoise", intervention économique de l'Etat", "volonté d'accomplissement" et "aliénation". Ceci ne signifie pas cependant l'absence d'une variation des attitudes dans le temps, mais simplement que le temps joue de la même façon pour les deux sous-échantillons. Précisons à cet égard que le pourcentage de satisfaits optimistes face à la société québécoise tend à s'accroître comparativement à ure diminution des insatisfaits optimistes, les deux autres catégories gardant pratiquement les mêmes proportions. Le pourcentage de jeunes qui sont favorables à une intervention économique de l'Etat s'accroît de façon significative tant chez les étudiants que chez les non-étudiants. Enfin, le sentiment d'aliénation tend à diminuer en même temps que les jeunes vieillissent. Du côté de la volonté d'accomplissement dans le travail, aucune influence significative du temps ne se fait sentir.

Quant à la position à l'égard du développement technique, elle demeure, elle aussi, inchangée tant chez les étudiants que chez les non-étudiants. L'absence d'écart entre les deux catégories de jeunes, par rapport à cet indicateur d'attitude, telle que nous l'avions observée au point de départ, se confirme donc au terme de l'intervalle étudié.

Nous pouvons maintenant apporter provisoirement une double conclusion concernant l'impact de la scolarisation post-secondaire sur les attitudes des jeunes. Sans modifier en aucune façon le sens des différences observées dès le secondaire V, entre ceux qui continuent et ceux qui arrêtent leurs études après le secondaire, le passage par le milieu collégial paraît exercer une influence spécifique sur certaines attitudes particulières, touchant le libéralisme politique et la valorisation de l'occupation. Dans tous les autres champs d'attitude couverts, sauf en ce qui concerne le développement technique, la poursuite du processus scolaire ne vient que confirmer les positions respectives qui s'étaient déjà définies avant la fin des études secondaires.

3. L'impact sectoriel du milieu collégial: changements dans le secteur général et dans le secteur professionnel

L'impact différentiel du milieu collégial sur les étudiants des deux secteurs se vérifie pour une des dimensions d'attitude, soit le sentiment d'aliénation. L'examen des distributions observées aux deux périodes permet en effet de conclure que l'expérience au collégial exerce une influence positive plus marquée chez les étudiants du secteur professionnel que chez ceux du secteur général. Partant d'une situation de plus fort sentiment d'aliénation, les étudiants du professionnel arrivent au même point que ceux du général à leur sortie du collège.

Un processus analogue apparaît à l'indicateur de valorisation de l'occupation, mais sans qu'on puisse vraiment parler d'un impact sectoriel spécifique. Pour les deux secteurs, la tendance observée est la même, soit une diminution du pourcentage de ceux qui valorisent fortement l'occupation. Toutefois, la relation secteur/attitude, qui était significative en 1972, ne l'est plus en 1974, ce qui suggère l'établissement d'un processus d'homogénéisation des deux secteurs à ce point de vue.

Si le temps paraît jouer dans le sens d'un rapprochement des secteurs, pour les deux dimensions que nous venons de voir, tel n'est cependant pas le cas pour d'autres indicateurs d'attitudes où, au contraire, s'établissent ou se renforcent des différences entre étudiants du général et du professionnel. Au plan du jugement porté sur la société québécoise et son évolution, apparaissent en effet des écarts qui, tout en étant déjà présents au départ, n'avaient pas été retenus comme statistiquement significatifs: les étudiants du général sont en proportion plus élevée chez les insatisfaits optimistes, alors que les étudiants du professionnel ont une plus forte probabilité d'appartenir à la catégorie des satisfaits pessimistes. L'écart sectoriel ne devient également significatif qu'après le passage au collégial, pour la dimension touchant la politique interventionniste de l'État dans l'économie. De fait, il s'agit, encore ici,

de l'accentuation d'une différence de départ, où, dès le secondaire V, les étudiants s'orientant vers le collégial affirmaient dans une plus forte proportion leur attitude favorable au contrôle étatique de l'économie. En ce qui concerne l'attitude face à la loi et l'ordre, ainsi que la volonté d'accomplissement dans le travail, les différences qui étaient déjà significatives au secondaire ne font que s'accentuer légèrement.

Signalons enfin que les proportions de sujets adoptant une attitude positive ou négative à l'endroit du changement technique ne sont pas affectées par le temps, et que les deux secteurs se retrouvent donc, après comme avant le collégial, dans une position identique, face à cette dimension.

L'impact sectoriel du milieu collégial n'apparaît donc pas jouer uniformément pour l'ensemble des dimensions d'attitudes que nous avons prises en considération. Pour une majorité de ces dimensions, touchant principalement les attitudes politiques, le processus de scolarisation post-secondaire ne fait qu'accentuer les différences inscrites entre les deux groupes d'étudiants avant même qu'ils se soient engagés dans les études collégiales. A ce point de vue, le collège n'aurait d'autre impact que de perpétuer et de clarifier les écarts issus de ce que nous avons appelé plus haut un mécanisme de sélection culturelle. L'expérience collégiale des étudiants du secteur professionnel aurait par ailleurs un effet particulièrement positif au plan de la désaliénation, ce qui viendrait corroborer les résultats auxquels nous avait conduit une autre étude portant sur le milieu collégial (Bernier, 1975). Tout en élargissant la distance séparant les étudiants du général et ceux du professionnel au plan de leurs idéaux respectifs, le processus de scolarisation post-secondaire aurait donc comme effet additionnel, et ce particulièrement pour les étudiants du secteur professionnel, d'accroître leur sentiment d'implication significative dans la société.

4. L'impact du milieu collégial; évolution de la détermination des attitudes par le sexe et le statut socio-économique

Dans cette dernière section de l'analyse, nous allons nous demander si le milieu collégial affecte les relations entre le sexe et le statut socio-économique d'une part et les attitudes de l'autre. Ceci revient à comparer le pouvoir explicatif de ces deux variables d'appartenance sociale sur les attitudes des étudiants au moment où ceux-ci entrent au collège et au moment où ils en sortent.

A. Les attitudes selon le sexe

La comparaison des attitudes chez les filles et chez les garçons, avant leur insertion dans le milieu collégial[1], permet de dégager deux blocs de dimensions. Dans le premier, où se regroupent les trois indicateurs touchant directement les attitudes politiques (satisfaction-prévision face à la société québécoise; souhaits concernant la loi et l'ordre; souhaits face à l'intervention économique de l'État), aucune différence significative n'apparaissait en secondaire V entre les filles et les garçons, du moins si l'on considère la variable sexe isolément. On note toutefois un phénomène d'interaction entre le sexe, le statut socio-économique et l'attitude face à la loi et l'ordre: dans la catégorie supérieure du S.S.E., les garçons affichaient une attitude plus conservatrice que les filles, alors que c'était l'inverse dans les deux autres catégories sociales.

Pour les quatre dimensions restantes, la relation sexe/attitude était significative en 1972, les différences enregistrées se présentant comme suit: les garçons montraient une attitude plus favorable que les filles à l'égard du développement technique; une plus forte proportion de garçons que de filles valorisaient fortement l'occupation; la volonté d'accomplissement dans le travail était également plus prononcée chez les garçons; enfin, une proportion moins élevée de filles que de garçons éprouvaient un sentiment d'aliénation.

---

1. Pour cette section de l'analyse, nous ne prenons en considération que les deux sous-échantillons de jeunes qui franchissent le seuil du collégial.

En examinant l'évolution de la relation sexe/attitude, dans l'intervalle correspondant à la fréquentation du milieu collégial, on note des modifications de la relation affectant de façon inverse les dimensions incluses dans les deux blocs qui s'étaient distingués au point de départ.

Au plan des trois indicateurs d'attitude politique, deux d'entre eux font apparaître des différences significatives, en accentuant des écarts qui étaient négligeables à l'entrée. C'est ainsi que se dessine entre les filles et les garçons une opposition quant à la perception de l'avenir de la société québécoise. Qu'ils soient satisfaits ou insatisfaits de l'état présent de la société, les garçons montrent une plus forte propension vers l'optimisme et les filles vers le pessimisme. Par ailleurs, la tendance plus marquée, chez les filles, en faveur de la loi et l'ordre, cesse d'être en fonction du statut socio-économique, pour faire voir une relation spécifique du sexe et de cet indicateur d'attitude. Concernant le contrôle étatique de l'économie, il n'y a pas plus de différence à la sortie du collège qu'il n'y en avait à l'entrée.

Pour des dimensions où la relation avec le sexe était significative en secondaire V, les différences subsistent dans un seul cas: les garçons continuent à favoriser davantage le développement technique. En ce qui concerne la valorisation de l'occupation, la volonté d'accomplissement et le sentiment d'aliénation, l'expérience scolaire au collégial aurait eu tendance à réduire l'écart attribuable initialement à l'appartenance sexuelle. Il est intéressant de souligner que relativement au sentiment d'aliénation, le milieu collégial paraît jouer un rôle particulièrement positif pour les garçons, puisque ce sont eux qui, à l'entrée, avaient davantage tendance à éprouver ce sentiment.

Ces résultats viendraient donc confirmer l'existence d'une fonction homogénéisante du milieu collégial par rapport au pouvoir déterminant de l'appartenance sexuelle sur les attitudes. Toutefois, cette influence annulatrice n'apparaît pas englober la partie des

attitudes touchant plus directement le domaine politique dans lequel se produit, de façon concomitante avec la scolarisation post-secondaire, une distanciation plus marquée entre les jeunes appartenant à l'un et l'autre sexe.

B. Les attitudes selon l'origine socio-économique

Dans nos deux échantillons de jeunes qui se destinent aux études collégiales, le statut socio-économique se présentait, au moment où ces étudiants étaient encore au secondaire, comme un faible déterminant des attitudes. En effet, pour tous les indicateurs sauf un, la relation statut socio-économique/attitude n'atteignait pas le critère de significativité. Le seul cas de différence significative entre les catégories socio-économiques que l'on trouve dans les résultats de 1972, concerne la valorisation de l'occupation: plus on s'élève dans l'échelle sociale, moins on n'accorde d'importance à l'occupation. Autrement dit, plus les chances sont grandes d'exercer plus tard une occupation intéressante et prestigieuse, moins on en fait un objet de préoccupation dans l'immédiat.

Cette relation entre le S.S.E. d'origine et la primauté accordée à l'occupation persiste une fois que les étudiants ont complété leurs études collégiales. Les catégories socio-économiques tendent par ailleurs à se différencier sur d'autres plans. Tout d'abord, une relation linéaire se dessine ou plutôt s'amplifie entre l'appartenance sociale et la volonté d'accomplissement dans le travail, une telle attitude se retrouvant davantage dans la catégorie la plus élevée. Par rapport au développement technique, c'est une distanciation entre la catégorie sociale intermédiaire et les deux catégories extrêmes qui tend à se préciser; les étudiants de la "classe moyenne", en même temps qu'ils accomplissent leur scolarisation post-secondaire, deviennent, comparativement aux autres, plus favorables au développement technique. On assiste également à l'apparition de différences impliquant principalement la catégorie

socio-économique intermédiaire en ce qui concerne la typologie des points de vue sur la société québécoise. Au sortir du milieu collégial, on trouve en effet plus de satisfaits optimistes et moins de satisfaits pessimistes chez les étudiants de la classe moyenne, comparativement aux pourcentages correspondants dans les deux autres catégories sociales. La couche sociale supérieure tend par ailleurs à se distinguer par un plus fort pourcentage d'étudiants qui se disent insatisfaits de la société québécoise et entrevoient l'avenir avec pessimisme.

Pour les trois autres dimensions que nous avons étudiées (loi et ordre; intervention économique de l'Etat; sentiment d'aliénation), l'absence de relation spécifique avec le statut socio-économique se confirme, au terme du parcours scolaire en milieu collégial.

Ce que nous devons retenir de cette analyse des résultats touchant la relation entre le statut socio-économique et les attitudes des étudiants, c'est que le milieu collégial apparaît comme un facteur d'accentuation des différences entre les jeunes provenant de couches sociales différentes. Contrairement à ce que nous avons observé au sujet de la variable d'appartenance sexuelle, la différenciation qui semble se produire ou se perpétuer en même temps que le processus de scolarisation, touche ici non pas surtout les attitudes politiques mais plutôt la façon qu'ont les jeunes des couches sociales les plus distantes de se définir en face de l'occupation et du travail. Nous retenons enfin l'impact singulier que paraît exercer le milieu collégial sur les jeunes de classe moyenne; plus favorables que les autres à l'endroit du développement technique, ils se distinguent également par leur vision plus positive de la société québécoise présente et à venir.

CONCLUSION

Etudiant l'impact d'une prolongation de la scolarisation en milieu collégial québécois sur les rapports symboliques des jeunes à la société, nous avons, à travers l'application d'un modèle d'analyse longitudinale, été placés devant l'évidence d'une démarcation instaurée avant la fin des études secondaires. Par la sélection socio-économique, le système éducatif perpétue les différences culturelles déjà inscrites dans la stratification de la société selon le sexe et l'origine sociale. A cette différenciation attribuable à des déterminants extérieurs au système scolaire vient toutefois s'en ajouter une autre, correspondant à l'insertion des jeunes dans les divers parcours scolaires institutionnalisés par la réforme des années '60. Avant que ne soit atteint le point de bifurcation entraînant de facto la séparation d'une même génération de jeunes en trois "classes" scolaires, le secondaire terminal, le collégial professionnel terminal, et le collégial général conduisant aux études universitaires, l'identification culturelle de ces trois catégories est déjà en partie réalisée. Nous pouvons parler, dans cette perspective, de l'existence de réseaux culturels inhérents à la structure scolaire actuelle, réseaux qui, tout en se définissant par les destinations respectives auxquelles ils conduisent les jeunes, se caractérisent en outre par la répartition à l'entrée de populations déjà différentes comme par anticipation.

L'impact spécifique de la scolarisation post-secondaire sur les attitudes des jeunes nous est donc apparu surtout comme l'exercice d'une fonction d'amplification et de clarification des distances culturelles résultats d'étapes antérieures du processus de socialisation. Cette conclusion débouche sur la nécessité de poursuivre la réflexion en situant le point d'observation non pas au terme des études secondaires mais à leur commencement. L'identification plus poussée des particularismes culturels engendrés par le système scolaire demanderait également que soit entreprise une série d'études visant à dégager systématiquement, au plan des attitudes et des conduites, les liens unissant les divers parcours scolaires à leur destination sociale.

Bibliographie

Bernier, L., Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires. Conseil supérieur de l'Education, Québec, 1976.

Blishen, B.R., "A Socio-Economic Index for Occupations in Canada". La revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 4, 1, 1967, pp. 41-53.

Davis, J.A., "Hierarchical models for significance tests in multivariate contingency tables: an exegesis of Goodman's recent papers", H.L. Costner (Ed.): Sociological Methodology 1973-74, San Francisco, Jossey Bass, 189-231.

Feldman, K.A. et Newcomb, T.M., The Impact of College on Students. San Francisco, Jossey-Bass, 1980.

Goodman, L., "A General Model for the Analysis of Survey". American Journal of Sociology, 77, 6, pp. 1035-1086.

Knoke, D., "A comparison of Log-Linear and Regression Models for Systems of Dichotomous Variables". Sociological methods and research, 3, 4, May 1975, pp. 416-434.

ANNEXES

ANNEXE A: Description des indicateurs d'attitude utilisés

1- Satisfaction-prévision face à la société québécoise

Typologie construite à partir des deux questions suivantes:

- "De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de la société québécoise telle qu'elle est actuellement? (1- Tr. sat.; 2- Sat.; 3- Ins.; 4- Très ins.)"
- "D'une façon générale, pensez-vous que dans l'avenir, au Québec: (1- Ca va s'améliorer; 2- ça sera à peu près comme aujourd'hui; 3- ça deviendra pire que maintenant)"

Les quatre types que nous avons retenus correspondent aux croisements suivants:

A. Satisfaits optimistes: (Très sat. ou sat.) et (mieux ou pareil)

B. Insatisfaits optimistes: (ins. et très ins.) et (mieux)

C. Satisfaits pessimistes: (très sat. ou sat.) et (pire)

D. Insatisfaits pessimistes: (Ins, ou très ins.) et (pareil ou pire).

2- Souhaits de changement: loi et ordre

Echelle de type Likert (dichotomisée)construite à partir des trois questions suivantes:

- "Qu'on donne plus de pouvoir à la police" (non; oui)
- "Que les manifestations de contestation soient interdites" (oui; non)
- "Après qu'ils ont élu un gouvernement, que les gens cessent de toujours le surveiller et le critiquer" (non; oui).

3- Souhaits de changement: intervention de l'Etat en matière économique

Echelle de type Likert (dichotomisée) construite à partir des deux questions suivantes:

- "Qu'on limite les profits des entreprises privées" (non; oui)
- "Qu'on nationalise les ressources naturelles" (non, oui).

4. Valorisation de l'occupation

Echelle de type Likert (dichotomisée) construite à partir des quatre questions suivantes:

- "L'emploi doit passer en premier même si on doit sacrifier les loisirs."
- "C'est le succès dans le travail qui permet le mieux de juger quelqu'un."
- "Les plus importantes qualités d'un homme véritable sont la volonté et l'ambition."
- "La chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux."

Pour ces quatre questions, les suggestions de réponses étaient identiques. (1- Tout à fait d'accord; 2- d'accord; 3- pas d'accord; 4- pas du tout d'accord).

5. Attitude d'accomplissement

Cet indicateur provenait d'une seule question: "Chacun devrait s'efforcer, dans tout ce qu'il entreprend: (1- de faire aussi bien que la moyenne des gens; 2- de faire un peu mieux ...; 3- de faire beaucoup mieux...; 4- d'être le meilleur de tous)".

Cet indicateur fut ramené à deux catégories: (1 et 2) (3 et 4).

6. Attitude face au développement technique

Echelle de type Likert (dichotomisée) construite à partir des quatre questions suivantes:

"Dans les années qui viennent, dans quelle mesure croyez-vous que le développement technique va:

- Rendre le travail plus ennuyant;
- Permettre à l'homme de mieux se réaliser;
- Faire de l'homme un robot;
- Rendre l'homme plus heureux de façon générale".

Les suggestions de réponses de ces quatre questions étaient: (1- Beaucoup; 2- assez; 3- un peu; 4- pas du tout). En construisant l'échelle, nous avons inversé le sens des réponses à deux questions, de façon à uniformiser la signification des deux pôles.

7- Sentiment d'aliénation

Echelle de type Likert (dichotomisée) construite à partir des quatre questions suivantes:

- "Si je regarde les problèmes importants dans la société d'aujourd'hui, je me dis qu'on ne peut pas faire grand-chose pour les régler."
- "Tout est tellement compliqué que je ne comprends pas vraiment ce que se passe."
- "Pour faire quelque chose dans la vie, on est obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes."
- "Je n'aime pas vraiment ce que je fais, mais je sens qu'il faut le faire pour avoir des choses dont j'ai besoin et que je veux."

Les suggestions de réponses de ces quatre questions allaient de 1- tout à fait d'accord à 4- pas du tout d'accord.

ANNEXE B: Modèles vérifiés par la méthode nominale hiérarchique et tables de normalisation des paramètres significatifs

Remarques préalables:

Pour des raisons d'économie d'espace, nous ne reproduisons pas les tables de contingence à partir desquelles nous avons effectué nos analyses[1]. Le lecteur trouvera ci-dessous uniquement les informations ayant servi directement à la rédaction de la présente communication, informations qui sont de deux ordres:

1) Modèles vérifiés

Pour chacun des indicateurs d'attitude, nous avons procédé à l'identification du modèle significatif le plus simple, c'est-à-dire celui qui, tout en reproduisant adéquatement les fréquences observées de la table de contingence, éliminait le plus grand nombre possible de paramètres explicatifs d'ordre supérieur (interactions entre plus d'un prédicteur et la variable d'attitude).

Plus précisément, nous avons cherché d'abord à vérifier un modèle incluant:

- la relation entre le statut socio-économique (B) et le parcours scolaire (G);
- la relation entre le sexe (S) et le parcours scolaire;
- la relation entre le SSE et l'attitude (A);
- la relation entre le sexe et l'attitude;
- la relation entre le parcours scolaire et l'attitude.

Pour les cas où ce modèle s'avérait trop simple pour rendre compte des relations observées, nous avons inclus des paramètres d'ordre supérieur tels l'interaction entre le sexe, le parcours scolaire et l'attitude.

---

1. L'ensemble des données brutes pourra être obtenu sur demande en s'adressant à: Projet ASOPE, Département de sociologie, Université de Montréal ou à Projet ASOPE, Faculté des sciences de l'Education, Université Laval, Québec.

Nous avons donc vérifié de tels modèles pour chacune des deux étapes de l'analyse telles que définies au départ; dans la première étape, la variable parcours scolaire (G) opposait les étudiants et les non-étudiants, tandis que dans la seconde (O), elle distinguait les étudiants du général et ceux du professionnel.

Ajoutons enfin que pour chaque indicateur d'attitude, et chacune des deux étapes, nous avons effectué trois analyses différentes: une pour chacune des deux périodes (1971-72) (1974-75) et une autre incluant le temps comme variable. Nous nous limiterons ici à présenter uniquement les paramètres signifiant un effet variable du temps sur les attitudes pour les différentes catégories d'un prédicteur.

2) Tables de normalisation

Ces tables correspondent à des portions des tableaux de contingence utilisés comme input. Ils ne retiennent que les variables entre lesquelles on a décelé l'existence d'une relation significative. Il s'agit de tableaux normalisés, c'est-à-dire transformés sur la base d'une distribution équivalente des fréquences marginales. Une telle transformation ne modifie en rien la relation entre les variables concernées.

Liste des modèles vérifiés aux deux étapes de l'analyse

ETAPE 1 (comparaison étudiants/non-étudiants)

	1971-72	1974-75	(incluant le temps)
1 — Satisf.-prévision :	(BSG) SA, GA	(BSG) BA, SA, GA	—
2 — Ch. souh. : loi, ordre :	(BSG) (BSA) GA	(BSG) SA, GA	(BSG) BA, SA, GEA
3 — Ch. souh. : Interv. État :	(BG, SG) SA, GA	(BG, SG) SA, GA	—
4 — Valor. occupation :	(BSG) BA, SA, GA	(BSG) BA, SA, GA	(BSG) BA, SA, GEA
5 — Accomplissement :	(BG, SG) SA, GA	(BG, SG) BA, SA, GA	—
6 — Dév. technique :	(BSG) SA	(BSG) SA	—
7 — Aliénation :	(BSG) SA, GA	(BSG) GA	(BSG) GA, SEA

ETAPE 2 (comparaison étudiants au collégial général/et au collégial professionnel)

	1971-72	*1974-75*	(incluant le temps)
1 — Satisf.-prévision :	(BO, SO) A	(BO, SO) BA, SA, OA	—
2 — Ch. souh. : loi, ordre :	(BO, SO) BSA, OA	(BO, SO) SA, OA	—
3 — Ch. souh. : Interv. État :	(BO, SO) A	(BO, SO) OA	—
4 — Valor. occupation :	(BO, SO) BA, SA, OA	(BO, SO) A	—
5 — Accomplissement :	(BO, SO) SA, OA	(BO) BA, SOA	—
6 — Dév. technique :	(BO, SO) SA	(BO, SO) BA, SA	—
7 — Aliénation :	(BO, SO) SA, OA	BSOA	(BO, SO) SEA, OEA

Tables de normalisation pour les paramètres significatifs[1] incluant la variable d'attitude

ÉTAPE 1 **1971-72** **1974-75** **(incluant le temps)**

1 — Satisfaction-prévision

		S.O.	I.O.	S.P.	I.P.	S.O.	I.O.	S.P.	I.P.
(SA)	M	.13	.14	.12	.11	.13	.16	.10	.11
	F	.12	.11	.13	.14	.12	.09	.15	.14
(BA)	INF	.08	.08	.09	.09	.08	.08	.11	.07
	MOY	.08	.08	.08	.09	.11	.08	.06	.09
	SUP	.09	.09	.08	.07	.06	.09	.08	.09
(GA)	ÉT	.13	.15	.09	.13	.13	.16	.09	.13
	NON ÉT	.12	.10	.16	.12	.12	.09	.16	.12

1. (SA): relation sexe-attitude; (BA): relation SSE-attitude; (GA): relation scolarité-attitude; (BSA): interaction SSE-Sexe-Attitude; (GEA): interaction scolarité-période-attitude.

2 — Changement souhaité : Loi et ordre

			NON	OUI	NON	OUI
(SA)		M	.26	.24	.21	.21
		F	.24	.26	.21	.29
(GA)		ÉT	.29	.21	.36	.14
	NON-ÉT		.21	.29	.14	.36
(BSA)	INF	M	.09	.08		
		F	.08	.09		
	MOY	M	.10	.07		
		F	.07	.10		
	SUP	M	.06	.10		
		F	.10	.06		

(GEA)

		NON	OUI
ÉT	72	.11	.14
	75	.14	.11
NON-ÉT	72	.14	.11
	75	.11	.14

	1971-72		1974-75		(incluant le temps)

3 — Changement souhaité : intervention économique de l'État

		NON	OUI	NON	OUI
(SA)	M	.23	.27	.23	.27
	F	.27	.23	.27	.23
(GA)	É	.23	.27	.32	.28
	N-É	.27	.23	.28	.22

4 — Valorisation de l'occupation

		−	+	−	+
(SA)	M	.23	.27	.23	.27
	F	.27	.23	.27	.23
(BA)	INF	.32	.21	.32	.21
	MOY	.16	.18	.16	.18
	SUP	.22	.11	.22	.11
(GA)	É	.31	.19	.33	.17
	N-É	.19	.31	.16	.34

(GEA)

		−	+
É	72	.32	.33
	75	.33	.32
N-É	72	.33	.32
	75	.32	.33

5 — Volonté d'accomplissement

		1971-72		1974-75		(incluant le temps)
		−	+	−	+	
(SA)	M	.25	.27	.25	.27	
	F	.27	.25	.27	.25	
(BA)	INF	.19	.14	.19	.14	
	MOY	.16	.17	.16	.17	
	SUP	.14	.19	.14	.19	
(GA)	É	.20	.30	.22	.28	
	N-É	.30	.20	.28	.22	

6 — Développement technique

		−	+	−	+
(SA)	M	.25	.27	.22	.28
	F	.27	.25	.28	.22

7 — Aliénation

		−	+	−	+
(SA)	M	.25	.27	.26	.24
	F	.27	.25	.24	.26
(GA)	É	.28	.22	.30	.20
	N-É	.22	.28	.20	.30

(SEA)			−	+
	M	72	.12	.13
		75	.13	.12
	F	72	.13	.12
		75	.12	.13

ÉTAPE 2 — 1971-72 — 1974-75 — (incluant le temps)

1 — Satisfaction-prévision

		1971-72				1974-75			
		S.O.	I.O.	S.P.	I.P.	S.O.	I.O.	S.P.	I.P.
(SA)	M	.13	.14	.12	.11	.14	.15	.11	.11
	F	.12	.11	.13	.14	.11	.10	.14	.14
(BA)	INF	.08	.08	.08	.09	.08	.09	.09	.07
	MOY	.08	.08	.09	.09	.11	.08	.06	.08
	SUP	.10	.09	.08	.07	.06	.08	.09	.10
(OA) *	Gen.	.13	.14	.10	.13	.13	.15	.09	.13
	Prof.	.12	.11	.15	.12	.12	.10	.16	.12

* Dans le cas de l'étape 2, toutes les variables sont les mêmes qu'à l'étape 1 sauf que la variable scolarité (G) est remplacée par la variable orientation (O).

2 — Changement souhaité : Loi et ordre

			NON	OUI	NON	OUI
(SA)	INF	M	.09	.08	.29	.21
		F	.08	.09	.21	.29
(BSA)	MOY	M	.10	.07		
		F	.07	.10		
(OA)	SUP	M	.07	.10		
		F	.10	.07		
	Gén.		.27	.23	.29	.21
	Prof.		.23	.27	.21	.29

3 — Changement souhaité : intervention économique de l'État

		NON	OUI	NON	OUI
(OA)	Gén.	.25	.25	.23	.27
	Prof.	.25	.25	.27	.23

		1971-72		1974-75		(incluant le temps)
4 — Valorisation de l'occupation		–	+	–	+	
(SA)	F	.22	.28	.23	.27	
	F	.28	.22	.27	.23	
(BA)	INF	.13	.20	.15	.18	
	MOY	.15	.18	.15	.18	
	SUP	.22	.12	.20	.15	
(OA)	Gén.	.27	.23	.27	.23	
	Prof.	.23	.27	.23	.27	

5 — Volonté d'accomplissement

		–	+	–	+
(SA)	M	.22	.28	.23	.27
	F	.28	.22	.27	.23
(BA)	INF	.19	.15	.20	.13
	MOY	.16	.17	.17	.17
	SUP	.15	.18	.13	.20
(OA)	Gén.	.22	.28	.21	.29
	Prof.	.28	.22	.29	.21

6 — Développement technique

		1971-72		1974-75	
		−	+	−	+
(*SA*)	M	.25	.27	.21	.29
	F	.27	.25	.29	.21
(*BA*)	INF	.18	.15	.18	.15
	MOY	.17	.17	.14	.19
	SUP	.15	.18	.17	.16

7 — Aliénation (incluant le temps)

					1971-72	1974-75
					−	+
(*SA*)	M				.25	.27
	F				.27	.25
(*OA*)	Gén.				.29	.21
	Prof.				.21	.29
(*RSOA*)				G	.04	.04
		INF	M	P	.04	.04
			F	G	.04	.04
				P	.04	.04
			M	G	.05	.03
		MOY		P	.03	.05
			F	G	.03	.05
				P	.05	.03
			M	G	.03	.06
		SUP		P	.06	.03
			F	G	.06	.03
				P	.03	.06

(*SEA*)	M	72	.09	.16
		75	.15	.10
	F	72	.11	.14
		75	.15	.10
(*OEA*)	Gén.	72	.12	.13
		75	.15	.10
	Prof.	72	.08	.17
		75	.15	.10

LES ATTITUDES POLITIQUES DES JEUNES ET DE LEURS PARENTS: UNE ETUDE LONGITUDINALE

LEON BERNIER

S'appuyant sur les récents développements de l'analyse générationnelle, l'article présente une comparaison longitudinale des attitudes politiques d'une cohorte de jeunes Québécois francophones et de leurs parents, en tenant compte de trois facteurs explicatifs: l'effet de maturation, l'effet de génération et l'effet de période. Les résultats de l'étude, qui porte sur la période 1972-75, démontrent l'importance de situer la comparaison des jeunes et des adultes dans une conjoncture historique concrète. Mettant en évidence l'influence déterminante du facteur conjoncturel sur les attitudes des jeunes et des adultes, l'article fait voir la difficulté de conclure de façon simple à l'existence d'un écart générationnel entre jeunes et adultes. Une hypothèse paraît toutefois se dégager: par rapport aux adultes de la génération de leurs parents, les jeunes se caractérisaient par des idéaux politiques plus affirmés, moins sujets à l'influence d'éléments conjoncturels, ce qui laisse entrevoir un processus de changement à long terme dans les attitudes politiques des Québécois.

Cet article est extrait de Recherches sociographiques, vol. XIX, (No. 1), hiver 1978, pp. 103-134. L'auteur tient à remercier Pierre W. Bélanger, Paul Béland, Louise Laforce, Guy Legault, Alain Massot et Pierre Roberge pour leurs commentaires critiques sur des versions antérieures de ce texte.

Les notions de génération et de conflits de génération constituent un bel exemple de la relation qui peut exister entre l'histoire sociale et l'étude des phénomènes sociaux. La recrudescence de l'intérêt porté aux phénomènes générationnels depuis la fin des années 1960 n'est en effet certainement pas indépendante des importants événements sociaux qui, au même moment, ont semblé opposer jeunes et adultes dans plusieurs sociétés occidentales. On pourrait, autour de cette utilisation récente du concept de génération, engager une longue réflexion sur les rapports entre le discours idéologique et le discours scientifique. Nous sommes en effet devant un concept largement utilisé dans les débats publics, qui recouvre de multiples significations et dont le statut théorique demeure vague. Ceci explique d'ailleurs les résultats souvent contradictoires des recherches comparant les attitudes des jeunes et des adultes.

Il faut préciser que les travaux les plus récents sur les phénomènes de génération se sont attaqués à une tâche de clarification conceptuelle en intégrant la notion de génération dans une théorie plus large de la stratification sociale en fonction de l'âge[1]. Grâce à ce souci de rigueur analytique des dernières années, les études sur les rapports intergénérationnels ont cessé de produire des résultats spectaculaires et contradictoires et ont par contre contribué à montrer le caractère complexe des rapports entre phénomènes de génération et changement social. C'est ainsi que l'on a commencé à mettre en relation les conflits de génération avec d'autres formes de rapports sociaux comme les rapports de classe. Pour Laufer et Bengtson (1974), l'unité de génération se définit par la localisation commune dans un même espace social et doit donc être vue comme réunissant "l'ensemble des individus actifs et conscients à l'intérieur d'un groupe d'âge et

1. Cet effort théorique auquel s'ajoute une réflexion méthodologique importante se trouve en particulier dans l'ouvrage de Matilda W. Riley et al. (1972). Signalons également l'article important de Richard G. Braungart (1974) concernant les modèles historiciste (Mannheim) et fonctionnaliste (Eisenstadt) d'explication des conflits de génération.

faisant partie d'une même strate sociale ..." (p. 195). Le caractère complexe des conflits de génération a pu également être démontré grâce à l'introduction, dans les études empiriques comparant les croyances périphériques et les orientations aux valeurs ou croyances centrales. Selon L.E. Thomas (1974), les études empiriques concluant à l'absence d'un conflit de génération se sont surtout centrées sur le palier des attitudes tandis que celles démontrant l'existence d'un tel conflit ont principalement mis l'accent sur ce qu'il appelle les croyances centrales.

Il faut également mentionner l'apport au plan méthodologique, de l'analyse de cohorte qui a mis en évidence l'importance d'une distinction analytique entre trois types de facteurs interreliés dans l'étude des phénomènes de génération: le facteur histoire (ou conjoncture), le facteur âge et le facteur génération proprement dit.[1]

Un autre problème méthodologique qui a retenu l'attention des auteurs étudiant les écarts d'attitudes entre jeunes et adultes concerne le choix entre la mise en relation d'échantillons pairés (parent-enfant) et la comparaison de données d'agrégats. Faisant la revue d'une série d'études ayant utilisé l'une ou l'autre approche, R.W. Connell (1972) en arrive à la conclusion que les études sur des paires démontrent en général une faible correspondance entre les attitudes des jeunes et celles de leurs parents, tandis que les recherches basées sur une comparaison d'agrégats indiquent la plupart du temps une similitude des générations.

Sans pousser plus loin ce bref tour d'horizon sur le contexte actuel de la recherche concernant les phénomènes de génération, qu'il nous suffise de dire que ce domaine de recherche semble avoir dépassé le stade des grands affrontements au sujet de l'existence ou non d'un conflit de générations pour s'engager dans une véritable analyse générationnelle.

---

1. On pourra se référer aux articles de Schaie (1965), Evan (1959), Ryder (1965) et Buss (1974).

Ce champ d'analyse reste encore peu développé en contexte québécois. Deux études récentes en milieu urbain, celle de R. Laliberté (1973) pour la région montréalaise et celle de C. Delude-Clift et E. Champoux (1973) pour la ville de Québec, présentent des contributions intéressantes à l'analyse concrète des rapports, au plan de l'univers culturel, entre l'appartenance générationnelle et l'appartenance de classe. Ces deux études comportent toutefois les mêmes limites: non seulement la comparaison qui y est établie entre les attitudes des parents et des enfants porte-t-elle sur des échantillons très restreints, elle s'appuie en outre sur des observations provenant, dans les deux cas, de jeunes dont l'âge varie entre treize et dix-huit ans, donc qui ne sont pas au même stade de formation de leurs attitudes et qui sont également susceptibles d'appartenir à des générations différentes. Comme ces études sont par ailleurs de nature transversale et portent ainsi sur un seul moment d'observation, elles n'offrent également aucune possibilité d'établir une distinction entre effet de maturation, effet de génération et effet de période. A cet égard, les données de la recherche ASOPE, sur lesquelles s'appuie la présente étude, offrent l'avantage de permettre l'application d'un cadre d'analyse longitudinal et donc d'aborder la comparaison jeunes/adultes d'un point de vue dynamique.

Nous présentons ici une première série de résultats descriptifs montrant comment ont évolué, entre 1972 et 1975, les réponses des jeunes et celles de leurs parents à une série de questions d'attitudes à l'égard de la société québécoise. Les résultats analysés concernent un sous-échantillon de jeunes Québécois francophones qui, en 1972, étaient tous étudiants en secondaire V et qui, trois ans plus tard, étaient soit aux études dans une institution universitaire ou collégiale, soit sur le marché du travail depuis un an ou deux. Ces jeunes avaient, en 1972, entre dix-sept et dix-neuf ans, tandis que plus de 80% de leurs parents avaient de quarante à cinquante-cinq ans.

Même si les deux strates d'âge que nous comparons sont reliées entre elles par un rapport de filiation, l'objectif de l'étude ne se situe pas sur le plan de l'influence réciproque qui peut s'établir, dans la famille, entre les parents et leurs enfants. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une étude sur le processus de socialisation à l'intérieur du cadre familial. La perspective adoptée se veut macro-sociologique. En comparant les jeunes à leurs parents, nous prenons deux strates d'âge qui, au cours de la période de jeunesse, ont connu des expériences sociales et historiques très différentes, ce qui, selon l'hypothèse générationnelle de Mannheim (1952) devrait se traduire dans des façons distinctes de percevoir la réalité et de réagir en face des événements.

L'intervalle de temps que nous étudions ici est relativement court et ne constitue pas, à première vue, un moment historique aussi fortement marqué qu'a pu l'être, par exemple, la "révolution tranquille". Pour caractériser cette période, il faut bien sûr parler de la crise économique qui, au Québec comme dans plusieurs autres sociétés occidentales, a fait suite à une période d'abondance et de croissance accélérée. Au plan politique, le Québec devait connaître, au cours de cette période, une élection provinciale où le Parti Libéral fut reporté au pouvoir avec une immense majorité, mais où également le Parti Québécois devint l'opposition officielle au parlement, ce qui devait contribuer à renforcer l'image institutionnelle d'un parti représentant une option à la fois indépendantiste et social-démocrate. L'un des phénomènes majeurs de la réalité socio-politique et québécoise, pour ces années-là, fut par ailleurs la présence d'une très forte opposition extra-parlementaire qui devait s'articuler principalement autour d'un affrontement direct des centrales syndicales et des représentants du pouvoir politique. C'est donc dans ce contexte que nous situons la comparaison des attitudes politiques de nos deux strates d'âge, et même si l'optique que nous adoptons ici ne relève pas à proprement parler de l'analyse historique, nous devons tenir compte de ces éléments conjoncturaux à titre de facteurs pouvant expliquer des changements d'atti-

tudes observés soit chez les jeunes, soit chez leurs parents.

Un trait distinctif important des deux strates d'âge que nous comparons réside par ailleurs dans le moment où elles sont respectivement rendues dans leur cycle de vie, ce qui n'est pas sans compliquer l'analyse, en particulier pour ce qui concerne les jeunes. S'il est légitime de poser comme postulat l'absence de variation d'attitude attribuable, chez les adultes, à un vieillissement de trois ans, la question d'un effet possible de la maturation sur les attitudes des jeunes ne peut être ignorée. En outre, la période d'âge où se trouvent les jeunes de notre échantillon correspond à celle où les auteurs situent habituellement l'émergence des attitudes politiques propres à une génération.[1] D'un point de vue analytique, ceci veut donc dire que la dimension générationnelle ne devra pas être cherchée uniquement dans la comparaison des deux strates d'âge (permanence de l'écart entre jeunes et adultes à l'intérieur d'un intervalle de temps donné), mais également au niveau du processus de changement (renforcement dans le temps d'une position initiale) affectant les attitudes mêmes des jeunes.

Pour ces derniers donc, trois types de facteurs pourront être appelés pour expliquer les changements d'attitudes entre les deux périodes observées: la conjoncture, la maturation et le facteur générationnel. Nous attribuerons par ailleurs les changements affectant les attitudes des parents à la seule influence de la conjoncture, ce qui nous permettra de résoudre partiellement l'ambivalence de l'explication concernant les transformations d'attitudes chez les jeunes. Nous posons par ailleurs un autre postulat qui limitera la portée explicative du facteur de maturation chez les jeunes: nous parlerons d'effet de maturation uniquement pour le cas où le changement observé dans les attitudes des jeunes fera voir un rapprochement

---

1. Mannheim situe autour de dix-sept ans l'âge où l'individu commence à se questionner et à réfléchir sur son environnement; pour Lambert (1972), la conscience politico-culturelle se développe normalement entre dix-huit et vingt-six ans.

par rapport à la position initiale des parents.

Avant de présenter les résultats de l'étude, il faut signaler les limites posées par la taille de l'échantillon utilisé. L'analyse porte en effet sur un sous-échantillon de 135 jeunes et leurs parents, pour lesquels nous disposions de données comparables aux deux périodes. Ce sous-échantillon s'est avéré valide après comparaison avec l'échantillon plus vaste d'où il est issu et ce, en regard des distributions à certaines variables de composition (sexe, statut socio-économique) et en regard des résultats (aux deux périodes) pour les variables d'attitudes que nous analyserons. Toutefois, la petitesse de l'échantillon rend pratiquement impossible la prise en considération de variables indépendantes susceptibles d'expliquer une part de la variation dans les attitudes. Pour cette raison, nous nous limiterons donc à une simple comparaison des attitudes des jeunes et de leurs parents sans établir des distinctions pour des sous-catégories de sujets. De telles analyses seront possibles lorsque sera disponible, d'ici quelques mois, l'ensemble des données longitudinales d'une autre cohorte du projet ASOPE, c'est-à-dire des jeunes qui au temps 1 de la collecte étaient étudiants en secondaire I. Nous disposerons alors d'un échantillon beaucoup plus vaste.

A) Satisfaction à l'endroit de la société québécoise

Comme premier indicateur des attitudes politiques respectives des jeunes et de leurs parents, nous allons examiner les résultats obtenus à une question de satisfaction générale à l'endroit de la société québécoise[1]. En raison de son contenu global, cette question est susceptible de recouvrir plusieurs sous-dimensions, ce qui constitue une limite pour l'interprétation des résultats. De plus, un changement observé dans les réponses à cette question pourra signifier soit que la satisfaction/insatisfaction a suivi une transformation

1. Cette question était formulée comme suit: "De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de la société québécoise telle qu'elle est actuellement?" (1. très satisfait; 2. satisfait; 3. insatisfait; 4. très insatisfait).

des conditions sociales, soit que le point de vue des sujets interrogés s'est modifié avec le temps face à une situation sociale considérée comme stable pour l'essentiel. Prise isolément, la question de satisfaction générale à l'égard de la société québécoise devrait donc être interprétée avec beaucoup de précautions. Cependant, elle fournit un point de départ intéressant en vue de l'exploration d'attitudes politiques plus spécifiques.

Les résultats comparatifs du sondage réalisé en 1972 indiquent pour cette période une différence assez marquée entre les distributions respectives des jeunes et des parents. Le coefficient de dissimilarité entre les deux distributions est de 31%[1] et l'écart se situe principalement aux deux catégories intermédiaires, avec 27% plus de jeunes du côté des insatisfaits et 21% plus de parents chez les satisfaits. On peut remarquer, pour les deux strates d'âge, la faiblesse relative des pourcentages de sujets occupant les catégories extrêmes, ce qui pourrait constituer un indice du peu d'importance quantitative des positions politiques radicales, tant chez les jeunes que chez les parents. Il faut toutefois noter que chez les jeunes, la proportion des sujets très insatisfaits totalise sept fois celle des sujets très satisfaits, constatation fournissant un indice de plus d'une tendance assez nette des jeunes, en 1972, vers le pôle d'insatisfaction.

Quatre ans plus tard, un phénomène assez surprenant apparaît, soit le rapprochement des distributions respectives des jeunes et des parents, le coefficient de dissimilarité n'étant plus entre elles que de 5% en 1975. Or, ce qu'il faut remarquer, c'est que ce rapprochement résulte de processus de changement allant dans deux directions opposées. Chez les jeunes, le pourcentage des satisfaits s'accroît de 11%, au détriment d'une diminution aux catégories "insatisfaits" et "très insatisfaits". Ce changement net entraîne un

---

1. Cela signifie que 31% des sujets faisant partie de l'échantillon des jeunes devraient changer de position pour que la distribution des jeunes soit identique à celle des parents, ou vice-versa.

Tableau 1

Satisfaction à l'égard de la société québécoise.
Distributions croisées des réponses de 1972 et de 1975

JEUNES

1972 \ 1975	T.s.	S.	I.	T.i.	TOTAL
T.s.	0	3 100.0	0	0	3 2.3
S.	0	30 63.8	16 34.0	1 2.1	47 35.6
I.	0	24 38.7	31 50.0	7 11.3	62 46.9
T.i.	0	5 25.0	11 55.0	4 20.0	20 15.2
TOTAL	0 0.0	62 47.0	58 43.9	12 9.1	132

Très satisfait; satisfait; insatisfait; très insatisfait.

PARENTS

1972 \ 1975	T.s.	S.	I.	T.i.	TOTAL
T.s.	0	6 66.6	3 33.3	0	9 6.8
S.	2 2.4	38 46.3	37 45.1	5 6.1	82 62.1
I.	0	12 33.3	18 52.9	4 11.8	34 25.8
T.i.	0	0	4 57.1	3 42.9	7 5.3
TOTAL	2 1.5	56 42.4	62 47.0	12 9.1	132

un déplacement de la catégorie modale qui passe des insatisfaits aux satisfaits. Dans l'échantillon des parents, le contraire se produit, par suite d'une augmentation d'au-delà de 20% des insatisfaits et d'une diminution équivalente des satisfaits. Cette tendance se vérifie également aux deux catégories extrêmes puisque le pourcentage de parents très satisfaits devient pratiquement nul et que le pourcentage des très insatisfaits rejoint le niveau observé chez les jeunes à la même période.

Avant de tenter une interprétation de ces résultats, il est bon d'examiner plus attentivement les patrons de réponses, tels qu'ils apparaissent ci-dessous, à travers une réduction à quatre cases des tableaux précédents.

Tableau 2

Patrons des réponses aux deux périodes (%)

1972	1975	Jeunes	Parents
Satisfait	Satisfait	25	35
Satisfait	Insatisfait	13	34
Insatisfait	Satisfait	22	9
Insatisfait	Insatisfait	40	22

L'information additionnelle que l'on obtient ainsi, c'est premièrement la présence, chez les jeunes, de deux sous-groupes relativement stables de gens satisfaits (25%) et de gens insatisfaits (40%), c'est-à-dire ceux qui maintiennent la même réponse aux deux périodes. Dans l'échantillon des parents, les gens insatisfaits en 1972 le demeurent en forte proportion en 1975. Par contre, la moitié des gens qui se disaient satisfaits au temps 1 se disent insatisfaits au temps 2.

En l'absence d'une troisième mesure qui viendrait confirmer la tendance vers l'insatisfaction observée à l'intérieur de l'échantillon des parents, on peut prendre les proportions respectives de jeunes et de parents qui ont des patrons de réponse stables entre 1972 et 1975 comme indices d'attitudes plus cristallisées à l'égard de la société québécoise actuelle. On retrouve alors l'écart entre les deux générations avec une plus forte proportion d'insatisfaits stables que de satisfaits stables chez les jeunes et une plus forte proportion de satisfaits stables que d'insatisfaits stables chez les parents. Il nous paraît donc hasardeux de conclure tout de suite à la disparition de l'écart entre les générations sur la seule base d'une comparaison des marginales des deux échantillons en 1975.

Nous sommes tout de même confrontés à deux processus de changement survenus dans le même intervalle de temps, l'un affectant principalement les jeunes, l'autre principalement les parents.

La tendance vers une plus grande insatisfaction face à l'état de la société québécoise, rencontrée surtout chez les parents, coïncide, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, avec une détérioration du climat social et économique au Québec au cours de cette période. On songe en particulier à l'inflation et aux difficultés rencontrées par les gouvernements pour juguler la crise économique. Comment expliquer alors que de tels changements conjoncturels n'aient pas affecté les jeunes de la même façon? On peut penser que la position sociale des jeunes et en particulier leur dépendance économique par rapport aux parents ait pu les rendre moins sensibles aux fluctuations de l'économique ou, plus immédiatement, à un rétrécissement du pouvoir d'achat. Cette interprétation n'est toutefois pas entièrement satisfaisante étant donné que chez les jeunes on observe non seulement une tendance moins fréquente que chez les parents vers un accroissement de l'insatisfaction, mais également une tendance positive vers l'expression d'une plus grande satisfaction. Il devient assez évident qu'un autre processus est en jeu.

S'agit-il d'un phénomène de maturation, c'est-à-dire d'un changement qui, affectant la façon de percevoir la réalité sociale, serait directement associé au processus de vieillissement, ou plus précisément au passage de l'adolescence à l'âge adulte? On pourrait parler alors d'une tendance à l'adoption d'une vision plus "réaliste" de la société. Si cette interprétation s'avérait juste, elle mettrait par ailleurs en évidence un joli paradoxe: celui de jeunes qui, tendant par un coup de vieux à adopter la vision sociale de leurs parents, trouvent celle-ci en pleine transformation, dans le sens de la vision qui était précisément celle qui prédominait chez eux dans un stade antérieur de leur développement. Comment parler alors, pour caractériser la résultante de ce chassé-croisé, d'un phénomène de rapprochement des générations? Ne faudrait-il pas convenir plutôt que la mise en évidence d'un effet conjoncturel sur les attitudes des parents et d'un effet de maturation sur les attitudes des jeunes contribue, dans le cas qui nous intéresse présentement, à rendre impossible quelque conclusion que ce soit sur la dimension proprement générationnelle de la comparaison entre les deux strates d'âge?

Une autre interprétation est toutefois possible, qui replace d'emblée la perspective sur le plan générationnel. La tendance vers l'expression de la satisfaction, telle qu'elle se dessine de façon non équivoque chez les jeunes, entre 1972 et 1975, ne traduit-elle pas, elle aussi, l'effet d'un processus historique, les jeunes étant sensibles à d'autres aspects de la conjoncture que ceux qui ont pu influencer les perceptions des parents? Ceci voudrait dire que chez les jeunes et chez les adultes se profilent deux univers culturels distincts auxquels correspondent deux lectures différentes des processus en cours dans l'évolution de la société québécoise. La juxtaposition ponctuelle des distributions de réponses respectives des deux strates d'âge, pour 1975, cacherait donc, selon cette perspective, un phénomène de divergence profonde entre des portions importantes des deux générations.

Laquelle de ces interprétations doit-on retenir? L'analyse interne de la seule question de satisfaction/insatisfaction ne permet pas d'aller au-delà d'un énoncé de l'une et de l'autre.

B) Prévisions concernant l'avenir de la société québécoise

Après avoir indiqué leur degré de satisfaction/insatisfaction face à l'état présent de la société québécoise, les informateurs devaient ensuite préciser comment ils prévoyaient, toujours de façon générale, l'avenir de cette société[1]. Nous allons examiner les résultats enregistrés à cette question en la prenant d'abord isolément, puis en établissant la relation avec la question de satisfaction/insatisfaction. Cette mise en relation sera d'autant plus justifiée que ces deux questions étaient formulées l'une à la suite de l'autre dans les questionnaires.

Les prévisions face à l'avenir de la société québécoise font voir une forte similitude des distributions de réponses entre les deux strates d'âge, tant en 1972 qu'en 1975, où les valeurs du coefficient de dissimilarité sont respectivement 6,1% et 5,3%. Entre les deux points d'observation, l'orientation du changement va donc dans le même sens chez les jeunes et chez les parents, avec une diminution de 10% à 15% des sujets croyant que la situation s'améliorera et une augmentation correspondante de ceux qui prévoient soit le statu quo, soit une détérioration de l'état présent de la société. Une analyse plus fine permet toutefois de préciser que dans le cas des jeunes l'accroissement des pourcentages touche davantage la catégorie "pareil" (8%), alors que chez les parents c'est la proportion des sujets entrevoyant une détérioration qui subit la plus forte progression (12%).

---

1. La formulation exacte de cette question était la suivante: "Pensez-vous que dans l'avenir, d'une façon générale: 1. ça va s'améliorer; 2. ça sera à peu près comme aujourd'hui; 3. ça deviendra pire que maintenant?"

Tableau 3

L'avenir de la société québécoise.
Distributions croisées des réponses de 1972 et de 1975

Jeunes

1972 \ 1975	Mieux	Pareil	Pire	TOTAL
Mieux	34 47.2	26 36.1	12 16.6	72 55.0
Pareil	14 36.8	19 50.0	5 13.2	38 29.0
Pire	8 38.1	4 19.0	9 42.9	21 16.0
TOTAL	56 42.7	49 37.4	26 19.8	131

Parents

1972 \ 1975	Mieux	Pareil	Pire	TOTAL
Mieux	41 51.3	21 26.3	18 22.5	80 61.1
Pareil	15 39.5	19 50.0	4 10.5	38 29.0
Pire	5 38.5	2 15.4	6 46.2	13 9.9
TOTAL	61 46.6	42 32.1	28 21.4	131

La signification du pronostic sur l'évolution future de la société québécoise n'est par ailleurs pas la même selon que les sujets sont satisfaits ou insatisfaits de la situation présente. D'où l'intérêt de construire une typologie tenant compte des réponses aux deux questions[1].

Tableau 4

Attitude à l'endroit de la société québécoise.
Patrons de réponses en 1972 et en 1975 (%).

Type	Jeunes		Parents	
	1972	1975	1972	1975
Satisfaits optimistes	33	40	63	39
Satisfaits pessimistes	6	7	7	6
Insatisfaits optimistes	34	22	19	23
Insatisfaits pessimistes	27	31	11	32

Première constatation générale: si les satisfaits sont généralement optimistes, il n'y a pas de relation symétrique évidente entre l'insatisfaction et le pessimisme. Autrement dit, la typologie se réduit pratiquement à trois cases, celle des satisfaits pessimistes apparaissant comme une quantité négligeable, et constante par surcroît.

La comparaison des pourcentages des deux périodes entraîne une autre remarque touchant un phénomène commun aux deux strates d'âge. Chez les sujets exprimant de l'insatisfaction, on retrouvait, en 1972, un pourcentage plus élevé d'optimistes que de pessimistes, alors que c'est l'inverse qui se dessine en 1975. En chiffres absolus, on peut voir qu'au-delà de 30% des jeunes et des adultes occu-

1. Nous retenons ici quatre types correspondant aux croisements suivants:
   A. Satisfaits optimistes: "très satisfait" ou "satisfait" et "mieux" ou "pareil";
   B. Satisfaits pessimistes: "très satisfait" ou "satisfait" et "pire;
   C. Insatisfaits optimistes: "très insatisfait" ou "insatisfait" et "mieux";
   D. Insatisfaits pessimistes: "Très insatisfait" ou "insatisfait" et "pareil" ou "pire".

pent en 1975 la catégorie des insatisfaits pessimistes, c'est-à-dire celle des gens qui expriment un jugement négatif sur le présent et n'entrevoient pas d'issue satisfaisante dans un avenir prochain. Sans qu'il soit possible, étant donné la généralité de nos indicateurs, de qualifier davantage le sens de cette position attitudinelle, il n'est sans doute pas hasardeux de parler de la progression, durant l'intervalle qui nous concerne, d'un important malaise social pouvant déboucher soit sur un sentiment d'impuissance fataliste et d'aliénation, soit sur une volonté de transformation profonde de la société. Ajoutons ici que, chez les jeunes, le pourcentage des insatisfaits pessimistes atteignait déjà près de 30% en 1972, ce qui laisserait entendre que ceux-ci ont pu ressentir avant les adultes certaines transformations de la conjoncture qui allaient se préciser au cours des années suivantes.

Dans l'échantillon des jeunes, le changement le plus important qui survient entre 1972 et 1975 touche par ailleurs la catégorie des insatisfaits optimistes, dont le pourcentage passe de 34% à 22%, ce que l'on peut peut-être interpréter comme une tendance à la baisse de l'idéologie réformiste. Si l'on ajoute à ceci l'augmentation du pourcentage des satisfaits optimistes, il semblerait alors que, chez les jeunes, on assiste, au cours de l'intervalle étudié, à un processus de polarisation plus marquée entre une vision positive et une vision négative du processus d'évolution de la société québécoise.

Chez les parents, on arrive, en 1975, à une distribution proportionnelle identique à celle des jeunes, pour les quatre cases de la typologie, mais le processus suivi est tout différent puisque se produit en quelque sorte l'éclatement d'une catégorie très majoritaire, celle des satisfaits optimistes, qui regroupait en 1972 près des deux tiers des adultes de l'échantillon. On peut en outre ajouter que ce processus de diversification des attitudes, tel qu'on l'observe chez les parents, représente, d'un point de vue quantitatif, un changement nettement plus prononcé que celui auquel

on assiste chez les jeunes[1].

Ceci nous amène donc à une première conclusion provisoire qui est la suivante: au niveau de la perception globale du présent et de l'avenir de la société québécoise, il s'est produit, au cours de la période que nous étudions, un recoupement étroit des configurations d'attitudes existant chez les jeunes et chez les adultes de la génération de leurs parents; plus qu'une tendance des jeunes à se départager selon les diverses positions attitudinelles des adultes ce sont des changements affectant les attitudes des parents qui produisent surtout le rapprochement des distributions respectives des deux strates d'âge, changements que nous avons interprétés comme un effet de la conjoncture. Du côté des jeunes, les transformations qui surviennent entre 1972 et 1975 paraissent cristalliser des façons divergentes de percevoir la réalité, qui étaient déjà présentes au point de départ et qui pourraient peut-être correspondre à ce que Mannheim appelle des unités de génération. Il faut bien préciser que ces unités de génération ne sont pas définies ici sur un axe idéologique, mais renvoient à la dualité d'une vision positive ou négative du devenir de la société québécoise.

C) Intentions de vote

Nous allons maintenant examiner les résultats d'une question portant sur les intentions de vote au provincial, en nous centrant sur l'évolution des pourcentages d'adhésion au Parti Libéral et au Parti Québécois. Il faut noter que les distributions des réponses à cette question comprennent une catégorie résiduelle extrêmement volumineuse dans laquelle nous avons regroupé les autres partis, les abstentions, les refus de répondre, les réponses "je ne sais pas" et "ça ne m'intéresse pas". Après avoir observé les résultats de cette question prise isolément, nous chercherons ensuite

---

1. Les valeurs des coefficients de dissimilarité calculés entre les distributions en 1972 et 1975 sont de 25% et de 12% respectivement, pour les parents et pour les jeunes.

à vérifier l'existence d'un lien entre l'intention de vote et la satisfaction/insatisfaction à l'égard de la société québécoise.

En 1972, chez les jeunes, les intentions de vote péquiste atteignent un pourcentage qui est plus que le double des intentions de vote libéral, soit 30% contre 12,5%. Chez les parents, au contraire, l'adhésion au Parti Libéral représente environ 10% de plus que l'adhésion au Parti Québécois (25% contre 16%).

Trois ans plus tard, la tendance péquiste se manifeste de façon très marquée chez les jeunes. Le P.Q. obtient en effet 45% des intentions de vote contre 8% seulement pour les Libéraux. Chez les parents, on observe une tendance similaire mais moins accentuée. L'intention de vote péquiste passe à 19% tandis que l'intention de vote libéral baisse à 17%. Compte tenu des points de départ très différents des deux strates d'âge en 1972 et d'un changement plus accentué chez les jeunes que chez les parents, l'écart se maintient donc en 1975 et même, s'accentue, ce qui laisserait entendre que nous sommes vraiment devant un phénomène d'ordre générationnel. A ce sujet, la prise en considération simultanée de l'évolution des intentions de vote et de la satisfaction/insatisfaction peut contribuer à fournir des précisions.

Chez les jeunes comme chez les parents, une relation très nette existe entre les deux variables, comme le fait voir l'examen des marginales des tableaux 6 et 7: les sujets satisfaits ont davantage tendance à accorder leur vote au Parti Libéral tandis que les insatisfaits affichent une plus forte propension à voter pour le Parti Québécois. Cette relation se vérifie autant en 1975 qu'en 1972 dans les deux strates d'âge.

Par ailleurs, si l'on distingue les patrons de réponse à la variable satisfaction/insatisfaction, donc si l'on tient compte du processus de changement entre les deux périodes, la relation avec l'évolution des intentions de vote devient beaucoup moins évidente chez les jeunes (tableau 6). En effet, pour les sujets qui

Tableau 5

Intentions de vote.
Distributions croisées des réponses de 1972 et de 1975

Jeunes

1972 \ 1975	Libéral	P.Q.	Autre	Total
Libéral	2 12.5	4 25.0	10 62.5	16 12.5
P.Q.	2 5.3	27 71.0	9 23.7	38 29.7
Autre	6 8.1	26 35.1	42 56.8	74 57.8
TOTAL	10 7.8	57 44.5	61 47.7	128

Parents

1972 \ 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	12 38.7	2 6.5	17 54.8	31 25.4
P.Q.	0	13 65.0	7 35.0	20 16.4
Autre	9 12.7	8 11.3	54 76.0	71 58.2
TOTAL	21 17.2	23 18.9	78 63.9	122

Tableau 6

Intentions de vote. Distributions croisées des réponses de 1972 et de 1975, pour les quatre patrons de réponses à la question de satisfaction, chez les jeunes.

A) Satisfait-satisfait

1972 / 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	0	2 28.6	5 71.4	5 22.6
P.Q.	0	0	2 100.0	2 9.1
Autre	1 4.8	7 28.6	14 66.7	22 90.9
TOTAL	1 3.2	9 29.0	21 67.7	31

B) Satisfait-insatisfait

1972 / 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	1 25.0	1 25.0	2 50.0	4 23.5
P.Q.	0	4 100.0	0	4 23.5
Autre	1 11.1	4 44.4	4 44.4	9 52.9
TOTAL	2 11.8	9 52.9	6 35.3	17

C) Insatisfait-satisfait

1972 / 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	0	0	2 100.0	2 7.4
P.Q.	1 12.5	3 37.5	4 50.0	8 29.6
Autre	4 23.5	5 29.4	8 47.1	17 63.0
TOTAL	5 18.5	8 29.6	14 51.8	27

D) Insatisfait-insatisfait

1972 / 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	1 33.3	1 33.3	1 33.3	3 5.9
P.Q.	1 4.2	20 83.3	3 12.5	24 47.1
Autre	0	9 37.5	15 62.5	24 47.0
TOTAL	2 3.9	30 58.8	19 37.3	51

demeurent satisfaits au cours des deux périodes, on assiste à une augmentation sensible du vote péquiste et à une diminution du vote libéral, tout comme pour ceux qui passent de la satisfaction à l'insatisfaction ou pour ceux qui expriment de l'insatisfaction en 1972 et en 1975. Du côté des parents par contre (tableau 7), la relation entre la satisfaction/insatisfaction et les intentions de vote se vérifie non seulement d'un point de vue statique, mais encore au niveau des processus de changement et ce, dans le sens suivant: tandis que chez les satisfaits stables les libéraux tendent à maintenir leur allégeance, tel n'est pas le cas dans la catégorie des sujets qui passent de la satisfaction à l'insatisfaction. Par ailleurs, l'évolution du vote péquiste n'est pas associé à l'augmentation de l'insatisfaction.

Bref, chez les jeunes, l'intention de vote péquiste augmente indépendamment d'une diminution de l'insatisfaction alors que, chez leurs parents, l'accroissement de l'insatisfaction est relié directement à une baisse dans l'adhésion au Parti Libéral.

Ceci confirmerait donc, pour ces derniers, la relation très directe du changement des attitudes avec une lecture des événements. Nous serions ici confrontés à un phénomène de réaction négative face à une certaine réalité, sans qu'il soit possible de conclure à l'apparition d'une transformation politique profonde et à long terme. Du côté des jeunes, l'adhésion au Parti Québécois semblerait pour sa part correspondre à un trait politique caractéristique de cette strate d'âge, et la progression de cette adhésion dans le temps traduirait, en termes dynamiques, un processus de renforcement des attitudes propres à une génération. Dans cette perspective, l'évolution parallèle suivie par les intentions de vote chez les jeunes et chez leurs parents, entre 1972 et 1975, renverrait à deux processus qui, tout en étant convergents, n'auraient pas nécessairement la même signification ni la même portée.

Tableau 7

Intentions de vote. Distributions croisées des réponses de 1972 et de 1975, pour les quatre patrons de réponses à la question de satisfaction, chez les parents.

A) Satisfait-satisfait

1972 \ 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	10 58.8	2 11.8	5 29.4	17 37.8
P.Q.	0	3 100.0	0	3 6.7
Autre	6 24.0	2 8.0	17 68.0	25 55.5
TOTAL	16 35.6	7 15.6	22 48.9	45

B) Satisfait-insatisfait

1972 \ 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	1 22.5	0	8 88.9	9 22.5
P.Q.	0	3 60.0	2 40.0	5 12.5
Autre	2 7.7	3 11.5	21 80.8	26 65.0
TOTAL	3 7.5	6 15.0	31 77.5	40

C) Insatisfait-satisfait

1972 \ 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	0	0	0	0
P.Q.	0	1 25.0	3 75.0	4 36.4
Autre	1 14.3	0	6 85.7	7 63.6
TOTAL	1 9	1 9.1	9 81.8	11

D) Insatisfait-insatisfait

1972 \ 1975	Libéral	P.Q.	Autre	TOTAL
Libéral	1 20.0	0	4 80.0	5 19.2
P.Q.	0	6 75.0	2 25.0	8 30.8
Autre	0	3 23.1	10 76.9	13 50.0
TOTAL	1 3.8	9 34.6	16 61.5	26

D) Changements sociaux souhaités et prévus

Ceci nous amène, à l'examen des résultats, à deux séries de questions parallèles touchant certains contenus politiques plus précis et pour chacun desquels on demandait aux répondants, d'abord s'ils souhaitaient un changement, ensuite s'ils prévoyaient qu'un changement se réaliserait dans un intervalle de dix à quinze ans[1]. Nous avons retenu pour l'analyse six aspects que nous regrouperons sous trois thèmes comprenant chacun deux questions.[2] Nous nommerons ces thèmes comme suit: participation de la population à la vie politique, intervention de l'Etat en matière économique, renforcement des mécanismes de contrôle et de répression. En plus d'analyser isolément les souhaits et les prévisions, nous porterons attention à la relation entre ces deux aspects d'une même question.

a) Participation de la population à la vie politique

Les deux indicateurs que nous avons regroupés sous ce thème étaient formulés dans les termes suivants:

> "...que la politique soit plus l'affaire de tout le monde que seulement des députés",
>
> "...après qu'ils ont élu un gouvernement, que les gens cessent de toujours le surveiller et le critiquer".

Dans le premier cas, nous avons un indicateur direct d'une attitude à l'égard de la participation démocratique à la vie politique mais dont la formulation très générale présente en quelque sorte un énoncé de principe. Par la suite, nous parlerons donc, au sujet de cet indicateur, d'adhésion ou non au principe de participation démocratique. Dans le second cas, nous touchons un aspect plus concret

---

1. Ces questions ne comportaient que les deux suggestions de réponse "oui" et "non".

2. Nous parlons de "thèmes" plutôt que de "dimensions" pour bien souligner que ces regroupements reposent davantage sur une association des contenus des indicateurs que sur un critère d'ordre statistique.

et en même temps plus particulier; il s'agit ici d'un indicateur d'attitude à l'égard d'une forme spontanée, non institutionnalisée, de participation politique[1]. Ces deux indicateurs ne sont donc pas redondants et l'on peut s'attendre à y retrouver des résultats assez différents. La présence de résultats convergents ou divergents pour les deux indicateurs pourra d'ailleurs constituer une information spécifique dans la comparaison des deux strates d'âge.

Les résultats enregistrés en 1972 indiquent d'abord un désir particulièrement marqué chez les parents pour que la politique devienne davantage l'affaire de tous les citoyens. L'adhésion au principe de la participation démocratique est en effet, pour cette période, d'environ 20% plus fréquente chez les parents que chez les jeunes. Entre 1972 et 1975, la distance entre les strates d'âge tend cependant à décroître, grâce surtout à l'augmentation nette du pourcentage de réponses positives chez les jeunes. Nous serions donc ici devant une valeur très largement répandue dans l'ensemble de la société québécoise, valeur à laquelle les jeunes semblent déjà adhérer au cours de l'adolescence mais qui s'affirme encore plus au fur et à mesure qu'ils vieillissent. On pourrait peut-être parler, pour qualifier l'évolution des réponses des jeunes à cette question, d'un effet de socialisation politique.

Si donc les deux strates d'âge se rejoignent sur le principe de la participation politique des citoyens, une certaine distance se dessine par contre au niveau d'une forme particulière d'application de ce principe, soit celle de la surveillance critique des élus. Contrairement aux résultats observés au premier indicateur, ce sont ici les jeunes qui affichent une attitude plus favorable à l'exercice d'une vigilance à l'endroit du gouvernement et si les deux strates d'âge se rapprochent en 1975, l'écart reste tout de

---

1. On aura également remarqué que, pour ce second indicateur, l'attitude favorable à la participation démocratique correspond à la réponse "non".

même suffisamment large pour que l'on puisse y voir un trait distinctif des générations. Le taux de changement net que l'on observe entre les deux périodes, chez les jeunes, et de façon encore plus marquée chez les parents, laisse par ailleurs supposer ici la présence d'un effet de conjoncture sur les attitudes.

Qu'en est-il maintenant des changements que l'on prévoit devoir se réaliser effectivement?

Tout d'abord, à la question formulée en termes de principe général, la tendance qui se manifeste entre 1972 et 1975 est la même pour les deux strates d'âge, soit une diminution de ceux qui prévoient que dans l'avenir la politique sera l'affaire de tous les citoyens. Comme la pente de la droite est sensiblement du même degré pour les deux sous-échantillons, un écart entre les générations apparaît aux deux périodes, écart traduisant une prévision moins optimiste des jeunes quant à l'augmentation de la participation populaire aux réalités politiques. Un autre phénomène qui mérite notre attention est l'élargissement de la distance séparant les souhaits et les prévisions, qui se produit dans les deux strates d'âge mais de façon particulièrement sensible chez les jeunes. En effet, comme on peut le voir de façon plus précise au tableau 8A), le pourcentage de jeunes qui souhaitent une plus grande participation de tous mais ne croient pas que cela se réalisera passe de 23% à 39%, alors que, chez les parents, les pourcentages correspondants sont de 11% et 20%.

Par rapport à la surveillance critique du gouvernement par les citoyens, les observations que l'on peut faire sont assez différentes puisque l'on assiste ici à un processus de rapprochement des deux strates d'âge quant aux prévisions de changement pour l'avenir (graphique 2). Si, par ailleurs, la concordance entre les souhaits et les prévisions tend à diminuer, comme l'indiquent les valeurs du coefficient de contingence (tableau 8B), le phénomène

Tableau 8

Participation politique de la population.
Patrons de réponses en 1972 et en 1975 (%).

A) Politique affaire de tous

Changement souhaité	Changement prévu	Jeunes 1972	Jeunes 1975	Parents 1972	Parents 1975
Oui	Oui	54,5	49,2	82,3	72,5
Oui	Non	22,7	38,6	10,8	19,8
Non	Oui	6,1	5,3	3,8	3,8
Non	Non	16,7	6,8	3,1	3,8
N		132	132	130	131
C		,35	,08	,23	,17

B) Cesser de critiquer le gouvernement

Changement souhaité	Changement prévu	Jeunes 1972	Jeunes 1975	Parents 1972	Parents 1975
Oui	Oui	4,5	3,1	24,1	6,3
Oui	Non	33,3	13,0	34,6	21,9
Non	Oui	0	8,4	3,8	7,0
Non	Non	62,1	75,6	37,6	64,8
N		132	131	133	128
C		,27	,10	,33	,16

qu'il faut retenir ici est l'accroissement sensible du pourcentage de jeunes et surtout de parents qui souhaitent et qui prévoient (case "non-non") que dans l'avenir la population adoptera une attitude plus critique à l'endroit de leurs élus.

Ceci nous amène à résumer nos observations sur ce thème de la façon suivante: socialisés, tout comme peuvent l'être leurs parents, à adhérer à un principe général de participation de tous les citoyens aux affaires politiques, les jeunes perçoivent de façon moins

Graphique 1

Changement souhaité concernant la participation politique des citoyens

Politique affaire de tous (oui)

Cesser de surveiller et de critiquer le gouvernement (non)

Graphique 2

Changement prévu concernant la participation politique des citoyens

Politique affaire de tous (oui)

Cesser de surveiller et de critiquer le gouvernement (non)

optimiste que leurs aînés les possibilités réelles de matérialisation de cette valeur dans leur société. Face aux obstacles institutionnels à la participation politique, les jeunes seraient par ailleurs conduits à privilégier en grand nombre l'émergence d'une attitude critique des citoyens à l'égard du gouvernement. Dans le cas des parents, le fait que l'apparition d'une tendance majoritairement favorable à la surveillance des élus coïncide avec l'augmentation d'un sentiment d'insatisfaction, contribue à lui conférer un caractère circonstanciel.

b) Intervention de l'Etat dans les questions économiques

Le second aspect du changement social souhaité et prévu dont nous allons parler concerne l'intervention de l'Etat en matière économique.

Les deux indicateurs de cette dimension sont les suivants:

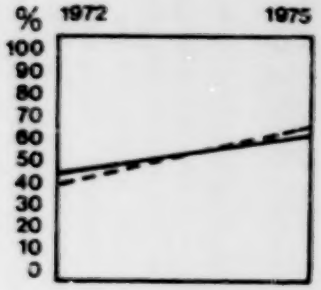
"...qu'on limite les profits des entreprises privées";
"...qu'on nationalise les ressources naturelles".

Dans les résultats observés à ces deux questions, ce qui frappe en tout premier lieu, c'est l'ajustement très étroit des tendances qui se manifestent entre les deux périodes pour les deux strates d'âge.

Prenons d'abord la question relative au changement souhaité quant à la limitation des profits des entreprises privées. En 1972, environ 40% de jeunes et d'adultes sont favorables à une telle intervention. En 1975, le pourcentage augmente jusqu'à 60% et 65% pour les deux strates d'âge. Il n'y a donc pas ici d'écarts entre les générations et chacune d'elles paraît subir une même influence de la conjoncture entraînant une attitude plus favorable à l'intervention étatique.

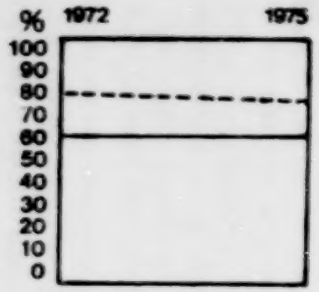
Graphique 3

Changement souhaité concernant l'intervention de l'Etat dans l'économie



Jeunes ------

Adultes ——————

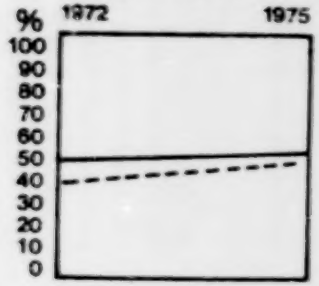


Limiter les profits des entreprises privées (oui)

Nationaliser les ressources naturelles (oui)

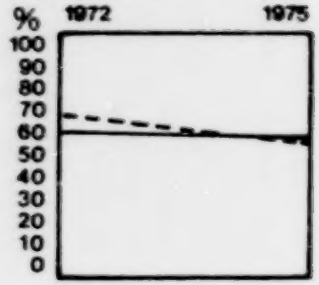
Graphique 4

Changement prévu concernant l'intervention de l'Etat dans l'économie



Jeunes ------

Adultes ——————



Limiter les profits des entreprises privées (oui)

Nationaliser les ressources naturelles (oui)

Pour ce qui concerne la nationalisation des ressources naturelles, la conjoncture ne semble pas avoir eu d'influence ni chez les jeunes ni chez les adultes puisque dans les deux cas les pourcentages demeurent pratiquement inchangés entre les deux périodes. Par contre, on observe ici un écart entre les générations tant en 1972 qu'en 1975, les jeunes favorisant davantage la nationalisation des ressources naturelles. Ajoutons qu'une majorité de jeunes (80%) et d'adultes (60%) sont favorables à une intervention de l'Etat dans ce domaine.

Au plan des changements prévus, la proportion de ceux qui croient que l'on nationalisera les ressources naturelles est sensiblement égale pour les deux strates d'âge et reste stable entre les deux périodes, soit aux alentours de 60% et 70%. Chez les parents il n'y a donc pas de décalage entre les souhaits et les prévisions. Chez les jeunes les souhaits dépassent d'environ 10% les prévisions.

Par rapport à la limitation des profits des entreprises privées, les prévisions sont stables chez les adultes. Environ 50% prévoient une telle intervention dans l'avenir. Chez les jeunes, la prévision augmente légèrement pour atteindre en 1975 à peu près le même niveau que chez les adultes. Le décalage entre souhaits et prévisions est ici à peu près le même chez les jeunes et les adultes, les souhaits dépassant les prévisions d'environ 10% et 15%.

Si l'on s'en tenait aux résultats observés au niveau des agrégats, on pourrait conclure qu'au plan de l'intervention étatique en matière économique, les souhaits et les prévisions des jeunes et des adultes se rapprochent sensiblement et traduisent une attitude plutôt favorable au contrôle de l'économie. La conjoncture semble avoir augmenté le désir d'un contrôle accru des profits mais ne semble pas avoir influencé les attitudes à l'égard de la nationalisation des entreprises, ni les prévisions concernant les deux types d'intervention étatique. La seule manifestation apparente d'un

écart entre les générations se situe au niveau d'une attitude plus favorable des jeunes pour la nationalisation des ressources naturelles.

La prise en considération des réponses conjointes pour les souhaits et les prévisions fait par ailleurs ressortir davantage la présence d'un écart entre les jeunes et les adultes (tableau 9), écart qui se dégage précisément dans la relation entre souhaits et prévisions. Chez les jeunes, cette relation entre souhaits et prévisions est sensiblement moins forte que chez les adultes (voir les valeurs du coefficient de contingence), à tel point que plus de la moitié des jeunes qui souhaitent un plus fort contrôle des profits estiment que ce contrôle ne se réalisera pas dans l'avenir. A l'autre question, un écart analogue apparaît, mais la concordance entre les souhaits et les prévisions y est plus marquée, tout au moins pour ceux qui sont favorables à l'intervention étatique.

Ce recours aux réponses individuelles nous permet donc de retrouver ici un phénomène qui, à la dimension précédente (participation politique), ressortait de l'examen des données d'agrégats, soit le décalage plus accentué chez les jeunes entre leurs attentes et les tendances perçues dans la réalité.

c) Renforcement des institutions de contrôle et de répression sociale

Le dernier thème que nous allons examiner concerne les changements souhaités et prévus en ce qui a trait aux deux questions suivantes:

"...qu'on donne plus de pouvoir à la police";

"...que les manifestations de contestation soient interdites".

Nous considérons ces deux éléments comme étant des indicateurs d'attitude à l'égard des institutions de contrôle ou de répression des libertés.

Tableau 9

Intervention de l'Etat en matière économique.
Patrons de réponses en 1972 et en 1975 (%)

A) Limiter les profits des entreprises privées

Changement souhaité	Changement prévu	Jeunes 1972	Jeunes 1975	Parents 1972	Parents 1975
Oui	Oui	17,6	30,8	29,5	42,3
Oui	Non	19,8	34,6	11,6	20,3
Non	Oui	20,6	18,0	22,5	10,6
Non	Non	42,0	16,5	36,4	26,8
N		131	133	129	123
C		,14	,05	,31	,36

B) Nationaliser les ressources naturelles

Changement souhaité	Changement prévu	Jeunes 1972	Jeunes 1975	Parents 1972	Parents 1975
Oui	Oui	56,6	48,5	49,6	45,2
Oui	Non	22,5	28,8	9,3	15,3
Non	Oui	10,9	12,9	17,1	17,7
Non	Non	10,1	9,8	24,0	21,8
N		129	132	129	124
C		,17	,05	,41	,29

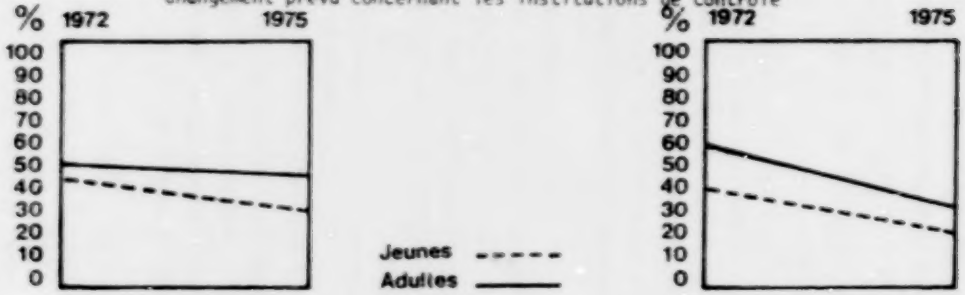
Au niveau des souhaits exprimés à l'égard de ces deux aspects, on observe un écart de génération important. Plus de 55% des adultes souhaitent une augmentation du pouvoir policier et ce pourcentage reste stable entre les deux périodes. Chez les jeunes, la proportion de ceux qui favorisent une augmentation du pouvoir policier passe de 30% en 1972 à 20% en 1975. L'écart entre les jeunes et les parents tend à s'accentuer. Au sujet de l'interdiction des manifestations, la pro-

Graphique 5

Changement souhaité concernant les institutions de contrôle

Graphique 6

Changement prévu concernant les institutions de contrôle



portion de jeunes et d'adultes qui y sont favorables diminue entre les deux périodes. L'écart des deux générations reste cependant à peu près équivalent, avec 30% plus d'adultes qui privilégient l'interdiction des manifestations.

Au plan des changements prévus, les positions respectives des jeunes et des adultes sont moins distantes, mais on observe tout de même un écart entre les perceptions de la réalité qu'ont les deux strates d'âge. Par rapport à l'augmentation du pouvoir de la police, la position des adultes reste plutôt stable entre 1972 et 1975, avec environ 50% des personnes qui prévoient une telle augmentation dans l'avenir. Chez les jeunes, la proportion de ceux qui prévoient une augmentation du pouvoir policier diminue, ce qui provoque une accentuation de l'écart entre les strates d'âge.

En ce qui concerne l'interdiction des manifestations, on assiste tant chez les adultes que chez les jeunes à une diminution de ceux qui prévoient l'apparition d'une telle mesure. L'écart entre les générations tend ici à diminuer mais encore une fois ce sont les adultes qui prévoient davantage l'apparition de ce type de contrôle.

Il y a donc très forte convergence des résultats observés aux deux indicateurs, à la fois du côté du changement souhaité et du côté du changement prévu. Les adultes souhaitent davantage qu'il y ait un renforcement des institutions de contrôle des libertés. Ils sont également plus nombreux que les jeunes à prévoir un tel changement dans l'avenir.

Par rapport au décalage entre souhaits et prévisions, on retrouve des résultats analogues à ceux enregistrés aux deux thèmes précédents, sauf que la présence d'un décalage plus accentué chez les jeunes apparaît surtout aux données de 1975, et concerne principalement la question touchant le pouvoir de la police. Dans l'ensemble, la relation entre souhaits et prévisions est relativement forte (voir les valeurs du coefficient de contingence) et pourrait signifier

qu'en regard des institutions de contrôle ou du maintien de la loi et de l'ordre, les gens auraient tendance à percevoir l'évolution de la réalité en fonction de leurs attentes. Ce serait là l'indice d'une forte intensité des attitudes sur cette dimension, ce qui nous permet de dire également que nous touchons peut-être, avec ce point, l'une des principales zones de tension possible entre les générations.

Tableau 10

Institutions de contrôle.
Patrons de réponse en 1972 et en 1975 (%)

A) Augmenter le pouvoir de la police

Changement souhaité	Changement prévu	Jeunes 1972	Jeunes 1975	Parents 1972	Parents 1975
Oui	Oui	23,3	7,6	45,7	35,7
Oui	Non	6,8	12,1	13,2	20,6
Non	Oui	24,8	28,0	9,3	14,3
Non	Non	45,1	52,3	31,8	29,4
N		133	132	129	126
C		,36	,03	,48	,29

B) Interdire les manifestations

Changement souhaité	Changement prévu	Jeunes 1972	Jeunes 1975	Parents 1972	Parents 1975
Oui	Oui	22,0	8,5	48,4	25,6
Oui	Non	12,9	11,6	19,0	21,6
Non	Oui	22,0	16,3	13,5	9,6
Non	Non	43,2	63,6	19,0	43,2
N		132	129	126	125
C		,27	,20	,28	,35

Comme première étape d'un plan d'analyse plus vaste, la présente étude descriptive nous aura permis de confirmer l'importance de l'approche longitudinale en même temps que la nécessité de situer la comparaison des attitudes des jeunes et des adultes dans une conjoncture historique concrète.

L'écart entre les générations, du moins pour l'échantillon qui nous concerne, nous est apparu comme un phénomène mouvant, faisant intervenir des changements d'attitudes tout aussi importants chez les adultes que chez les jeunes, changements que nous avons attribués dans une large mesure à une transformation du contexte politique et économique de la société.

L'importance de ce facteur conjoncturel dont nous avons décelé l'effet sur les jeunes et les adultes ne nous permet pas de conclure de façon simple à l'existence, au Québec, d'un écart entre les attitudes politiques des jeunes et des adultes de la génération de leurs parents. Il nous semble néanmoins possible de dire, à titre d'hypothèse, qu'en deça de certaines tendances convergentes attribuables à la conjoncture, les attitudes des jeunes à l'égard de la société québécoise paraissent correspondre à des idéaux politiques plus ancrés, moins sujets que chez les adultes à l'influence d'éléments conjoncturels, et inscrits dans un processus de changement à plus long terme.

La participation politique de la population, le contrôle économique de l'Etat et le respect des libertés seraient, chez les jeunes, des valeurs mieux intégrées que chez les adultes dans une vision globale de l'avenir de la société québécoise.

Bibliographie

Bélanger, P.W., et Rocher, G. "Le projet de recherche: Etude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE)". L'orientation professionnelle, VIII, 2, 1972: 114-127.

Bengtson, V.L. et al., "Time, aging and the continuity of social structure: themes and issues in generational analysis", Journal of Social Issues, XXX, 2, 1974: 1-29.

Braungart, R.G., "The Sociology of Generations and Student Politics: A comparison of the Functionalist and Generational Unit Models". Journal of Social Issues, XXX, 2, 1974: 31-53.

Buss, A.R., "Generational Analysis: Description, explanation and theory", Journal of Social Issues, XXX, 2, 1974: 55-71.

Connell, R.W., "Political Socialization in the American Family: the evidence re-examined". Public Opinion Quarterly, XXXVI, Fall 1972: 323-333.

Delude-Clift, C. et Champoux, E., "Le conflit des générations", Recherches sociographiques, XIV, 2, mai-août 1973: 157-201.

Eisenstadt, S.N., From Generation to Generation: Age groups and social structure. New York, The Free Press of Glencoe, 1956.

Evan, W.M., "Cohort Analysis of Survey Data: a procedure for studying long-term opinion change", Public Opinion Quarterly, XXIII, Spring 1959: 63-72.

Jennings, M.K. et Niemi, R.G., "Continuity and Change in Political Orientation: a longitudinal study of two generations". American Political Science Review, LXIX, 4, 1975: 1316-1335.

Laliberté, R., "Etude comparative des parents et des enfants de différentes classes sociales", dans: Y. Lamarche, M. Rioux et R. Sévigny, Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones, P.U.M., 1973, Tome I, ch. IV: 171-279.

Lambert, T.A. "Generations and change: Toward a theory of generations as a force in historical process". Youth and Society, IV, 1, 1972: 21-45.

Laufer, R.S. et Bengston, V.L., "Generations, Aging and Social Stratification: on the development of generational units". Journal of Social Issues, XXX, 3, 1974: 181-205.

Mannheim, K., "The Problem of Generations", in: Essays on the sociology of Knowledge. London, Routledge and Kegan, 1952.

Riley, M.W. et al., Aging and Society: a Sociology of Age Stratification, vol. III. New York, Russel Sage Foundation, 1972.

Ryder, N.B., "The Cohort as a Concept in the Study of Social Change". American Sociological Review, XXX, Décembre 1965: 845-861.

Schaie, K.W., "A general model for the Study of Developmental Problem", Psychological Bulletin, LXIV, August 1965: 92-107.

Thomas, L.E., "Generational discontinuity in Beliefs: an exploration of the generation gap". Journal of Social Issues, XXX, 3, 1974: 1-21.

LES ENSEIGNANTS COMME AGENTS DE SOCIALISATION POLITIQUE AU QUEBEC

CLAUDE TROTTIER

RESUME

L'objectif de cette étude est d'analyser le rôle de l'enseignant dans l'initiation des étudiants au domaine politique, et plus particulièrement leur propension à intervenir de façon explicite dans ce processus en discutant de questions politiques avec les étudiants. On formula l'hypothèse que les enseignants sont plutôt réticents à s'engager dans de telles discussions. L'analyse a été conduite à partir de données recueillies par questionnaires auprès d'un échantillon d'enseignants des écoles secondaires du Québec. Il ressort de l'analyse que les enseignants n'ont pas tendance à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants. Contrairement aux craintes exprimées par certains groupes au cours d'une controverse qui a entouré cette question au Québec, la discussion de questions politiques entre enseignants et étudiants n'est pas apparue comme un élément important de la socialisation politique qui s'effectue au sein du système d'enseignement.

Cet article est tiré de Canadian Journal of Education, vol VII, 1982.

Plusieurs événements ont contribué au cours des dernières années à mettre en relief le rôle du système d'enseignement dans l'initiation des jeunes au domaine politique au Québec. En 1969, la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec interdisait aux enseignants d'exprimer des opinions politiques partisanes à l'école et de discuter de philosophies ou d'orientations religieuses autres que celles qui étaient préconisées par les parents. En 1970, durant la Crise d'octobre, les enseignants québécois ont été accusés d'endoctriner les étudiants et de propager des idéologies indépendantistes et socialistes. La controverse qui s'ensuivit fut telle que le Ministère de l'éducation désigna un commissaire-enquêteur (Dion, 1971) pour étudier les plaintes formulées. En 1972, un groupe d'enseignants publia un manifeste dans lequel on affirmait que le système d'enseignement, loin d'être révolutionnaire, était plutôt au service des classes dominantes et contribuait même à les reproduire (Centrale de l'Enseignement du Québec, 1972). En 1975, la C.E.Q. lança son Manuel du premier mai (Centrale de l'enseignement du Québec, 1975), un recueil de suggestions de cours d'activités à réaliser avec des étudiants de tous les niveaux du système d'enseignement à l'occasion de la Fête des travailleurs. La publication de ce manuel qui s'inspirait du Manifeste que la Centrale avait publié provoqua des remous jusqu'à l'Assemblée nationale.

Cette controverse sur les fonctions du système d'enseignement et sur le rôle des enseignants dans la socialisation politique s'est développée dans le contexte de la réforme scolaire au Québec, de la montée d'un certain militantisme chez les enseignants et de l'émergence du nouveau nationalisme québécois des années soixante.

Certains se sont demandés a) si la socialisation politique à laquelle les étudiants étaient soumis depuis la réforme scolaire était différente de celle que les générations précédentes avaient connue, et b) dans la mesure où de tels changements s'étaient produits, si ceux-ci étaient attribuables à la réforme du système scolaire plutôt qu'à des changements qui auraient pu affecter d'autres

agents de socialisation (comme la famille et les moyens de communication de masse). D'autres se sont inquiétés de l'effet que pourrait avoir le militantisme des enseignants sur la façon de définir leur rôle comme agents de socialisation politique. Ce nouveau militantisme venait modifier l'image rassurante et plutôt conservatrice que les enseignants comme groupe avaient traditionnellement projetée.

Pour d'autres enfin, l'émergence du nouveau nationalisme québécois et le développement du mouvement indépendantiste indiquaient qu'une certaine proportion des Québécois francophones remettaient en question leur appartenance à la communauté politique canadienne. Ils se sont interrogés sur le type de socialisation politique auquel les indépendantistes avaient été soumis (Jaros, 1973) et se sont demandés si les agents de socialisation, et le système d'enseignement en particulier, n'avaient pas failli à leur tâche de développer un sentiment d'appartenance à la société canadienne[1].

---

1. Plusieurs études ont confirmé que des différences importantes existent entre le Canada anglais et le Canada français dans la transmission des orientations politiques. Johnstone (1969) a analysé les différences qui existent entre les jeunes Canadiens appartenant à divers groupes ethniques en ce qui a trait à la perception du pays en général, du système politique, de la structure des opportunités, et à leur attitude face au bilinguisme. Richert (1973) a étudié les attitudes différentes que les jeunes Québécois francophones et anglophones ont à l'égard du gouvernement. Leduc (1966), Trudel et Jain (1970) ont mis en relief les différentes versions de l'histoire du Canada présentées dans les manuels scolaires de langue française et de langue anglaise. Il ne faudrait pas surestimer cependant l'impact que peut avoir la scolarisation politique sur la stabilité d'un système politique. Selon Easton et Dennis (1969), la socialisation politique peut favoriser le développement d'un sentiment de confiance diffus dans le système politique, et contribuer ainsi à sa stabilité. Toutefois elle ne représente qu'un des moyens dont un système politique dispose pour réduire les tensions auxquelles il est soumis, et pour assurer sa stabilité.

C'est dans ce contexte social[1] que le rôle des enseignants dans la socialisation politique a retenu l'attention au Québec. On pourrait être porté à croire, à partir des appréhensions et des craintes qui ont été exprimées, que le système d'enseignement est perçu comme un agent très important de socialisation politique, que les enseignants y jouent un rôle actif, qu'ils n'hésitent pas à discuter fréquemment de problèmes politiques avec les étudiants et à prendre position sur ces questions de façon à les influencer fortement dans l'apprentissage de leurs orientations politiques. Qu'en est-il exactement? Les enseignants jouent-ils un rôle aussi actif dans l'initiation des étudiants au domaine politique que certains le prétendent?

L'objectif de cette étude est précisément d'analyser certains aspects de leur rôle dans la socialisation politique des étudiants des écoles secondaires du Québec. Elle porte plus particulièrement sur les interventions explicites des enseignants dans ce processus, c'est-à-dire sur la discussion de questions politiques avec les étudiants. Nous tenterons tout d'abord de situer les interventions explicites des enseignants par rapport à d'autres éléments qui, au sein du système scolaire, contribuent à transmettre des orientations politiques aux étudiants. Nous formulerons l'hypothèse générale que, contrairement à ce que certains pensent, la discussion de questions politiques entre enseignants et étudiants ne représente pas un processus très important de transmission des orientations politiques à l'école. Pour vérifier cette hypothèse, nous présenterons ensuite certaines données sur a) la perception que les enseignants ont de l'importance du système d'enseignement

---

1. Un autre élément du contexte social qui n'est pas directement relié à la controverse à laquelle nous avons référé a contribué à mettre en relief la fonction du système d'enseignement comme agent de socialisation au Québec. Il s'agit du débat sur la langue de l'enseignement et sur l'obligation pour les enfants d'immigrants de fréquenter les écoles françaises. Ce débat a posé le problème de la fonction du système d'enseignement dans le développement du sentiment d'appartenance à une société politique comprenant deux groupes linguistiques, et dans la socialisation politique des enfants d'immigrants qui ont à s'intégrer à cette société.

comme agent de socialisation politique, b) la façon dont ils définissent leur rôle au sujet de la discussion de questions politiques avec les étudiants, c) leur propension à discuter de questions politiques et d) les stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils en discutent.

Le système d'enseignement comme agent de socialisation

Les données relatives à l'importance du système scolaire comme agent de socialisation politique ne concordent pas. Greenstein (1965) et Davis (1965) considèrent que la famille est l'agent de socialisation politique le plus important alors que Hess et Torney (1965) concluent au contraire que c'est l'école. Dans son étude de l'impact de la qualité de l'école sur la transmission de l'information politique et des valeurs démocratiques, Merelman (1971) arrive à la conclusion que l'effet de la qualité de l'école est plutôt limité et principalement compensatoire.

On peut se demander cependant avec Jones (1977) si l'impact du système d'enseignement n'augmentera pas à mesure qu'on prendra conscience du caractère politique de l'école. Mais dans l'état actuel de la recherche, il est difficile d'évaluer l'importance relative du système d'enseignement comme agent de socialisation politique. Néanmoins des auteurs ont commencé à identifier diverses façons (programmes d'études, matières enseignées, activités de la classe, activités parascolaires, structure sociale de l'école, interventions des enseignants) selon lesquelles le système d'enseignement contribue à transmettre des orientations politiques.

Les programmes d'études et les matières enseignées peuvent être considérés comme des instruments importants de socialisation politique au moyen desquels des orientations politiques peuvent être véhiculées. Les auteurs ne s'entendent pas cependant sur les effets qu'ils ont sur la socialisation politique.

Dans une analyse de contenu du matériel didactique utilisé dans des programmes d'éducation civique au niveau secondaire, Litt (1970) a trouvé que les orientations politiques qui y étaient proposées concordaient assez bien avec celles qui étaient partagées par les membres de la communauté où était située l'école. Il montre aussi que les cours d'éducation civique contribuaient à susciter une plus grande adhésion aux idéaux démocratiques et à réduire le chauvinisme. Les effets de ces cours cependant varient selon la strate sociale à laquelle appartiennent les étudiants. Dans les communautés de strates sociales inférieures, caractérisées par un niveau de participation politique peu élevé, les cours d'éducation civique n'accordent pas tellement d'importance à la participation politique et transmettent une conception idéaliste et passive de la politique. Ce n'est que dans les communautés de strates moyennes et supérieures, caractérisées par un niveau élevé de participation politique, que les cours d'éducation civique valorisent, selon Litt, l'action politique et l'utilisation du pouvoir comme moyen d'influencer le processus de décision politique. Il semble donc que les cours d'éducation civique ne réussissent pas à transmettre des attitudes de participation politique aux étudiants si ces derniers ne sont pas soumis à des renforcements dans leur environnement immédiat.

Dans une étude des orientations politiques d'étudiants de niveau secondaire, Langton et Jennings (1968) ont trouvé que les cours d'éducation civique avaient un effet moins significatif encore que celui que Litt avait observé. De plus, l'effet minime qu'ils ont observé pourrait, selon eux, ne pas être dû aux efforts de socialisation de l'école mais résulter de la sélection qui s'opère en son sein. Il ressort de leur analyse cependant que cet effet varie selon les caractéristiques des étudiants et que les cours d'éducation civique exercent une influence plus considérable chez les noirs que chez les blancs aux Etats-Unis.

L'analyse de Rodgers (1973) supporte les conclusions de Langton et Jennings sur l'influence minime que peuvent avoir les cours d'éducation civique sur les orientations politiques des étudiants. L'auteur conclut cependant qu'on devrait accorder plus d'attention au contexte organisationnel de l'école dans l'évaluation de l'effet de ces cours sur les étudiants. Par exemple, les cours d'éducation civique ont un effet plus accentué chez les Noirs dans les écoles où il y a eu intégration raciale.

Alors que plusieurs auteurs ont tenté d'évaluer l'influence que les programmes d'éducation civique exercent sur la socialisation politique, Cohen (1973) a plutôt essayé de spécifier les conditions selon lesquelles les cours d'éducation civique peuvent avoir un impact sur les attitudes politiques. Selon ses conclusions, leur effet est d'autant plus grand que l'information qu'ils transmettent est nouvelle, que les valeurs et les orientations politiques qui sont enseignées correspondent à celles que d'autres agents de socialisation privilégient, que les étudiants ont une prédisposition à se comporter de la façon qui leur est suggérée par les professeurs, que les valeurs, l'information ou le comportement politiques qu'on veut changer sont clairement identifiés à l'avance, et que des stratégies pédagogiques appropriées sont utilisées à cet effet.

Ainsi le débat sur l'impact des programmes d'éducation civique sur la socialisation politique est loin d'être clos. La proposition de Cohen de spécifier les conditions selon lesquelles ils pourraient exercer une influence, et de distinguer divers aspects de ce processus - contenu des cours, méthodes d'enseignement, expression par les professeurs d'opinions politiques, renforcement par d'autres agents, etc. - ouvre une avenue de recherche intéressante.

Les activités de la classe qui reviennent de façon rituelle comme le salut au drapeau, le chant d'hymnes patriotiques, la commémoration de leaders, de héros ou d'événements politiques importants, l'utilisation de photos et d'écrits de leaders politiques représentent un autre processus de transmission d'orientations politiques à l'école.

Comme l'indiquent Dawson et Prewitt (1969), ces pratiques ou ces expressions d'attachement à la nation peuvent renforcer les sentiments de patriotisme, de loyauté, et mettre en relief le caractère collectif du patriotisme.

En ce qui concerne les activités parascolaires, Dawson et Prewitt (1969) en ont distingué deux types: les activités parascolaires dont l'initiative relève de l'école et celles dont l'initiative appartient à des groupes politiques étudiants extérieurs à l'école. Les activités parascolaires dont l'initiative relève de l'école peuvent être considérées comme des moyens de développer des habiletés relatives à la participation politique et d'intérioriser les valeurs démocratiques. Ziblatt (1965) a montré que ces activités ont une influence plutôt limitée sur la socialisation politique. Toutefois, l'étudiant peut acquérir, dans le cadre de ces activités, un certain statut dans le réseau informel des relations qui s'établissent entre étudiants, et développer ainsi un sentiment d'intégration et de confiance dans sa capacité d'exercer une influence sur son milieu social. Il semble, selon l'auteur, que c'est ce sentiment de confiance et non l'expérience même de participer dans des activités parascolaires qui soit lié à une attitude positive à l'égard de la politique.

Les étudiants peuvent aussi participer à des groupes politiques étudiants extérieurs à l'école. Il est difficile d'évaluer ce type de participation politique au niveau de l école secondaire et d'en spécifier l'effet sur la socialisation politique. Dans l'analyse de ce type de participation, Dawson et Prewitt (1969) concluent que: a) La participation des étudiants à de tels groupes a pour effet de radicaliser leurs orientations politiques qu'elles soient définies en terme de droite ou de gauche. b) Les étudiants de tendance libérale participent davantage à ces groupes que les étudiants de tendance conservatrice. c) Bien qu'une minorité d'étudiants participent à ces mouvements politiques étudiants, ces mouvements inf'uencent une partie importante de la population étudiante.

Un autre processus de transmission de la culture au niveau du système scolaire est lié à la structure et à l'organisation même de l'école (Dreeben, 1968). Si on compare l'école à la famille, la dimension de l'école est plus considérable, le ratio adulte/enfant est moins élevé, les relations sociales sont moins stables et plus transitoires, les groupes d'enfants et les sous-groupes d'adultes sont plus hétérogènes que dans la famille, bref la structure sociale de l'école est différente de celle de la famille et de ce fait fournit à l'enfant des expériences d'apprentissage différentes. Selon Dreeben, la structure sociale de l'école contribue à transmettre des orientations culturelles différentes de celles que la famille peut véhiculer. Par exemple, la structure scolaire favorise la transmission de certaines valeurs comme l'indépendance, l'autonomie, la réussite. La famille peut aussi contribuer à transmettre ces orientations. Mais dans le cas de l'école, ces orientations sont affirmées plus fortement et sont inscrites dans l'organisation et le fonctionnement même de l'école. La transmission de ces orientations a un caractère beaucoup plus implicite et peut-être aussi plus contraignant à l'école que dans la famille.

Les enseignants peuvent aussi exercer une influence personnelle sur la socialisation politique des étudiants. Les postulats sous-jacents à l'analyse de leur influence sont les suivants: a) Le système d'enseignement détermine des normes culturelles ou des orientations politiques à transmettre. b) Ces représentations sont véhiculées par les programmes et les manuels. c) Les enseignants ne font cependant pas que reproduire ces représentations mais participent activement à leur redéfinition et à leur adaptation à des situations nouvelles (Bélanger et Juneau, 1961). Bref, les enseignants peuvent interpréter les orientations que le système d'enseignement leur demande de transmettre aux étudiants et agir comme médiateurs. Ils peuvent aussi exercer d'autres types d'influence.

Tout d'abord le climat que l'enseignant crée dans sa classe ou l'approche pédagogique qu'il privilégie peut avoir un effet indirect sur l'apprentissage des valeurs politiques des étudiants. Selon Jaros et Canon (1969), des expériences éducatives manifestement non-politiques peuvent avoir des implications sur l'apprentissage des orientations relatives à la participation politique. L'auteur mentionne en particulier qu'un enseignant peut, en créant un climat permissif et en favorisant la participation des étudiants dans sa classe, contribuer à former des citoyens avertis qui ont un esprit critique, qualité qui est considérée comme la clé de voûte d'une société démocratique. Almond et Verba (1963) font remarquer dans une étude comparative de plusieurs pays que les adultes qui se rappellent avoir été placés dans un milieu scolaire qui faisait appel à la participation au cours de leurs études secondaires ont un niveau de participation politique plus élevé que ceux qui n'ont pas bénéficié d'un tel milieu. Bronfenbrenner (1970) a aussi montré que des approches pédagogiques différentes, particulièrement en ce qui concerne la place qu'on accorde aux groupes de pairs dans l'école, pouvaient donner des résultats fort différents au niveau de la socialisation des étudiants.

Il est aussi possible que les enseignants exercent une influence sur la socialisation politique des étudiants en discutant de questions politiques avec eux et en exprimant des opinions personnelles. Jaros (1973) souligne à cet effet que les attitudes et les orientations des professeurs peuvent être à l'origine de changements d'attitudes chez les étudiants, que les enseignants soient d'accord ou non avec des orientations politiques véhiculées par les programmes. Il importe de souligner cependant que, selon Zeigler (1967), les enseignants sont plutôt réticents à discuter de questions politiques avec les étudiants et à exprimer ouvertement des opinions politiques en classe. Ils tendent à définir leur rôle en terme de neutralité politique.

Ceci ne veut pas dire que les idéologies politiques des enseignants n'ont aucun impact sur leur comportement en classe. Lighfoot (1973) a montré que les pratiques pédagogiques des enseignants, leur façon de structurer l'environnement de la classe de même que l'importance qu'ils accordent au développement de l'aptitude des étudiants à élaborer des raisonnements cognitifs complexes peuvent varier selon leur idéologie politique.

Enfin les enseignants peuvent aussi discuter de problèmes politiques et exprimer des opinions politiques à la faveur de rencontres informelles avec des étudiants à l'extérieur de la classe. De même les enseignants peuvent exercer une influence sur l'apprentissage des orientations politiques les étudiants sans même qu'ils ne cherchent à influencer consciemment les étudiants. En effet les étudiants peuvent s'identifier à des enseignants qui leur servent ainsi de modèles au niveau de certains comportements ou de certaines attitudes politiques. Toutefois, il n'existe pas vraiment de recherche sur ces deux derniers aspects de l'influence des enseignants sur la socialisation politique des étudiants.

Ainsi plusieurs éléments (programmes, matières enseignées, activités de la classe, interventions des enseignants, activités parascolaires, structure et organisation de l'école) sont susceptibles de contribuer à la socialisation politique des étudiants. Ce n'est donc pas seulement au niveau de leurs interventions explicites que les enseignants peuvent exercer une certaine influence sur la socialisation politique. De plus ils apparaissent plutôt réticents à intervenir explicitement dans le processus, c'est-à-dire à discuter fréquemment de questions politiques avec les étudiants.

Nous avons choisi de faire porter cette étude sur les interventions directes et explicites des enseignants dans la transmission des orientations politiques, sur la discussion de questions politiques avec les étudiants pour les raisons suivantes: a) la discussion de questions politiques avec les étudiants représente, selon Zeigler

(1967), une situation dans laquelle "le rôle de l'enseignant est activé", et apparaît comme un indicateur d'une dimension du rôle des enseignants dans la socialisation politique. b) Sur le plan idéologique, nous croyons avec Jones (1977) à l'importance de la discussion de questions politiques entre enseignants et étudiants. Dans la mesure où ces discussions peuvent contribuer au développement d'attitudes favorables à la participation politique et d'habiletés politiques compatibles avec les buts d'une société démocratique, il apparaît pertinent d'analyser jusqu'à quel point, dans quelles circonstances et de quelle façon les enseignants discutent de questions politiques avec les étudiants.

Suite à la revue de la littérature, nous pensons que les enseignants des écoles secondaires du Québec ne sont pas portés à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants en y intervenant de façon explicite et en discutant fréquemment de questions politiques avec les étudiants.

Pour vérifier cette hypothèse générale, nous analyserons tout d'abord la perception que les enseignants ont de l'importance du système d'enseignement comme agent de socialisation politique, et la façon selon laquelle ils définissent leur rôle par rapport à la discussion de questions politiques. Nous comparerons alors leurs conceptions à cet égard avec celles des parents, des étudiants et des principaux. Nous tenterons ensuite de déterminer leur propension à discuter de questions politiques et d'explorer les stratégies qui leur semblent plus appropriées lorsque des controverses politiques émergent en classe. Ainsi l'objectif n'est pas d'analyser leur comportement mais leur attitude face à la discussion de questions politiques et la façon selon laquelle ils définissent leur rôle à cet égard.

La méthodologie

L'analyse a été conduite à partir de données recueillies au moyen d'un questionnaire administré en 1972 à un échantillon de 2 296 enseignants des écoles secondaires publiques et privées du Québec. La population et l'échantillon des enseignants sont corrélatifs de la population et de l'échantillon d'étudiants d'une recherche plus vaste, la recherche ASOPE[1]. Cet échantillon d'étudiants était représentatif des étudiants des écoles secondaires du Québec dispensant un enseignement en secondaire I, et était stratifié selon la langue d'enseignement. L'échantillon des enseignants est ainsi constitué uniquement d'enseignants des écoles où des étudiants avaient été échantillonnés pour les fins de la recherche ASOPE. Cependant l'échantillon d'enseignants n'est pas limité aux enseignants qui dispensent leur enseignement aux étudiants de secondaire I, mais s'étend à tous les enseignants de ces écoles. De plus, l'échantillon des enseignants est stratifié, comme celui des étudiants, selon la langue d'enseignement. Les données recueillies sur les enseignants sont donc représentatives des enseignants des écoles secondaires du Québec dispensant un enseignement en secondaire I. Bien qu'elles ne soient pas représentatives de l'ensemble des enseignants du Québec, nous pensons qu'elles sons susceptibles d'en donner un bon aperçu parce que les enseignants de l'échantillon ont été sélectionnés au hasard dans 133 écoles (94 de langue française et 39 de langue anglaise)[2].

---

1. ASOPE est l'abbréviation du titre du projet: "Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants". C'est une recherche longitudinale sur les aspirations des jeunes du Québec. Pour une description plus détaillée du projet, voir P.W. Bélanger et Guy Rocher (1972). Dans cette recherche, des données ont été recueillies sur les enseignants de même que sur les parents et les principaux dans le but d'inclure dans l'analyse des aspirations scolaires des étudiants des variables contextuelles reliées aux caractéristiques et aux orientations de ces agents de l'éducation.

2. Pour une description plus détaillée du modèle d'échantillonnage, voir Les Cahiers d'ASOPE, volume I, pp. 11-41; Volume VII, pp. 8-10; et volume VII, pp. 165-176.

Le questionnaire fut distribué aux enseignants par un interviewer. Ceux-ci remplissaient eux-mêmes le questionnaire et le retournaient à l'interviewer. Le taux de réponse pour l'ensemble de l'échantillon des enseignants est de 73%: 1 685 (1 309 francophones, 376 anglophones) sur les 2 296 enseignants sélectionnés ont complété le questionnaire.

Les résultats de l'analyse sont toujours présentés selon la langue d'enseignement, parce que l'échantillon, comme on l'a déjà souligné, est stratifié selon cette variable. Le "chi deux" est utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les deux groupes. Le niveau de significativité du test a été fixé à $p < .05$.

Perceptions de l'importance de l'école comme agent de socialisation politique

Dans le but de déterminer l'importance que les enseignants attachent à l'école comme agent de socialisation politique, on leur demanda quelle était "l'importance de la part que l'école devrait jouer dans l'initiation des étudiants au domaine politique". Le tableau 1 indique que 71% des enseignants francophones et 77% des enseignants anglophones pensaient que l'école devrait jouer un rôle très important ou assez important[1]. Ceci signifie que pour la plupart des enseignants, et davantage encore pour les enseignants anglophones, l'école apparaît comme un agent important de socialisation politique.

Mais l'école n'est pas le seul agent de socialisation politique. La famille, les moyens de communication de masse, les groupes de pairs, les occupations, les professions, les syndicats, les entre-

1. Dans le but de simplifier la présentation des résultats de l'analyse nous utiliserons les termes francophones et anglophones pour désigner les enseignants, les principaux, les parents d'étudiants et les étudiants des écoles de langue française et des écoles de langue anglaise. Le lecteur devrait garder à l'esprit que ces expressions réfèrent à la langue d'enseignement et non à la langue maternelle des enseignants, des principaux, des parents et des étudiants.

prises, les églises, les partis politiques, les associations volontaires peuvent aussi être considérés comme des agents de socialisation susceptible d'influencer un individu au cours de sa vie. C'est pourquoi nous avons essayé d'évaluer l'importance relative que les enseignants attachaient à l'école comme agent de socialisation politique en leur demandant aussi quelle était la part que d'autres agents devraient jouer dans l'initiation des étudiants au domaine politique. Nous avons limité notre comparaison à la famille, aux amis, aux moyens de communication de masse et aux associations étudiantes parce que ces agents nous semblaient les plus significatifs pour des étudiants de niveau secondaire.

Le tableau 1 indique: a) ces cinq agents sont perçus par les enseignants comme devant jouer une part importante ou assez importante dans l'initiation des étudiants à la politique selon des proportions variant de 64% à 93%; b) la famille et les moyens de communication de masse sont perçus par les enseignants comme devant jouer une part très importante ou assez importante dans des proportions plus élevées que l'école elle-même. Cependant, les enseignants tendent à percevoir l'école comme plus importante que les amis des étudiants et que les associations étudiantes; c) les mêmes tendances peuvent être observées chez les enseignants anglophones et francophones. Les seules différences entre les deux groupes résident dans le fait que les enseignants anglophones tendent à accorder plus d'importance à l'école (77% vs 71%) et moins d'importance aux associations étudiantes (66% vs 74%) que les enseignants francophones. Ainsi, tout en percevant que l'école est un agent de socialisation politique important, les enseignants tendent à accorder encore plus d'importance à la famille et aux moyens de communication de masse.

Jusqu'à quel point les enseignants diffèrent-ils des parents, des étudiants et des principaux à cet égard? Les enseignants seraient-ils portés, comme certains tendent à le croire, à attacher plus d'importance à l'école comme agent de socialisation politique que les parents,

TABLEAU 1

Perception de l'importance des agents de socialisation selon la langue d'enseignement

Agents de socialisation	A. Enseignants				B. Parents				C. Etudiants[b]				D. Principaux			
	Français		Anglais		Français		Anglais		Français		Anglais		Français		Anglais	
	%[a]	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Famille	91	(1096)	93	(314)	70	(1321)	76	(572)	78	(18730)	80	(6704)*	91	(157)	100	(68)*
Moyens de communication de masse	85	(1089)	88	(312)	78	(1316)	76	(569)	82	(18693)	78	(6645)*	91	(157)	83	(66)
Ecole	71	(1088)	77	(313)*	90	(1301)	60	(566)*	65	(18653)	73	(6679)*	86	(156)	74	(66)*
Associations étudiantes	74	(1091)	66	(308)*	57	(1309)	54	(569)	66	(18652)	65	(6648)*	73	(155)	59	(64)*
Amis	64	(1080)	69	(312)	41	(1304)	43	(565)	45	(18462)	45	(6639)	57	(152)	79	(66)*

[a] Les pourcentages réfèrent à ceux qui considèrent que l'agent de socialisation est très ou assez important.

[b] Les données sur les étudiants ont été pondérées parce que les étudiants ont été sur-échantillonnés dans deux (secondaire 1 et 5) des trois strates de l'échantillon. Le nombre total réel des étudiants français est 11,150 et celui des étudiants anglais 4,100. On attribua un poids de 2.85 et 12.90 respectivement aux étudiants français de secondaire 1 et 3, et de 2.02 et 9.37 respectivement aux étudiants anglais des mêmes niveaux.

* $p < .05$.

les étudiants et les principaux?[1]

Il ressort du tableau 1 que: a) Parents, étudiants et principaux, comme les enseignants, considèrent que les cinq agents ont une part très importante ou assez importante à jouer dans l'initiation des étudiants au domaine politique. Il n'y a qu'une exception: seulement 41% et 43% des parents, et 45% des étudiants considèrent que les amis des étudiants ont une part importante à jouer. b) La famille et les moyens de communication de masse sont perçus par les parents, les étudiants et les principaux, comme ils l'étaient par les enseignants, comme des agents de socialisation politique très importants ou assez importants dans une proportion encore plus grande que l'école ne l'est. De même, parents, étudiants et principaux perçoivent l'école comme étant très importante ou assez importante dans une proportion plus grande qu'ils ne perçoivent les amis des étudiants et associations étudiantes. c) Parents, étudiants et principaux francophones ne diffèrent pas tellement de leur vis-à-vis anglophones, sauf dans les cas suivants: la proportion des parents francophones qui accordent de l'importance à l'école est moins élevée que celle des parents anglophones. Les principaux francophones sont proportionnellement plus nombreux à accorder de l'importance à la famille, à l'école et aux associations étudiantes, mais moins nombreux à en accorder aux amis des étudiants que les principaux anglophones; les étudiants francophones sont proportionnellement plus nombreux à accorder moins d'importance à l'école que les étudiants anglophones. Bref, il importe de souligner que les enseignants ne diffèrent pas fondamentalement des parents, des principaux et des étudiants dans leur évaluation de l'importance de l'école comme agent de socialisation politique.

---

1. Pour le mesurer, on posa aux parents, aux étudiants et aux principaux la même question qu'aux enseignants. Ces données ont aussi été recueillies par questionnaires administrés à des échantillons de parents et d'étudiants, de même qu'à tous les principaux d'école où des étudiants et des enseignants avaient été échantillonnés. L'échantillon des parents, comme celui des enseignants, est corrélatif à celui des étudiants de la recherche ASOPE.

Conception du rôle des enseignants

Bien que les enseignants considèrent l'école comme une agence de socialisation politique importante, ils pourraient ne pas être enclins à intervenir de façon explicite dans le processus en discutant de questions politiques avec les étudiants. Nous avons vu en effet qu'il y avait au sein du système d'enseignement plusieurs canaux à travers lesquels le système d'enseignement peut contribuer à transmettre des orientations politiques aux étudiants (programmes, matières enseignées, activités para-scolaires, etc.). Les enseignants pourraient considérer que ce n'est pas en discutant de questions politiques avec les étudiants que l'école peut le mieux jouer un rôle important dans l'initiation des étudiants à la politique. Comment définissent-ils leur rôle? La norme à laquelle ils réfèrent à cet égard est-elle différente de celle à laquelle les parents, les étudiants et les principaux s'attendent qu'ils adhèrent?

Selon le tableau 2, une majorité d'enseignants (53% et 59%) s'est prononcée contre la discussion de questions politiques avec les étudiants[1] et que les enseignants francophones sont plus en faveur de telles discussions que les enseignants anglophones (47% vs 41%). Ainsi les enseignants sont beaucoup moins en faveur de discuter de questions politiques avec les étudiants qu'ils ne tendent à reconnaître l'importance du système d'enseignement comme agent de socialisation politique. Ces résultats indiquent que les enseignants ont plutôt tendance à se conformer à la norme traditionnelle selon laquelle "l'éducation doit être tenue à l'écart de la politique". Il

1. La conception du rôle des enseignants au sujet de la discussion politique a été mesurée par une question dans laquelle on leur demandait s'ils étaient d'accord ou non avec l'énoncé suivant: "Il fait partie du rôle de l'enseignant de discuter de questions politiques avec les étudiants". Cette question faisait aussi partie du questionnaire administré aux parents, aux étudiants et aux principaux. L'objectif de cette question était alors de mesurer leurs attentes en ce qui concerne la discussion de questions politiques entre étudiants et professeurs.

TABLEAU 2

Conception du rôle des enseignants au sujet de la discussion de questions politiques selon la langue d'enseignement

Conception du rôle des enseignants	A. Enseignants[a]		B. Parents[b]		C. Etudiants[c,d]		D. Principaux[e]	
	Français %	Anglais %	Français %	Anglais %	Français %	Anglais %	Français %	Anglais %
Favorable aux discussions politiques des enseignants avec les étudiants	47	41	41	41	60	53	60	50
Défavorable aux discussions politiques des enseignants avec les étudiants	53	59	57	59	40	47	40	50
n	(1242)	(343)	(1312)	(565)	(27548)	(8385)	(171)	(66)

[a] $\chi^2 = 3.58$; d.l. = 1; $p = .05$.

[b] $\chi^2 = 0.45$; d.l. = 1; $p = .50$.

[c] Les données sur les étudiants ont été pondérées selon la procédure décrite dans la note b du Tableau 1.

[d] $\chi^2 = 43.71$; d.l. = 1; $p < .05$.

[e] $\chi^2 = 1.64$; d.l. = 1; $p = .20$.

faut reconnaître cependant qu'une forte minorité d'enseignants remettent en question cet élément de la culture politique traditionnelle de l'école.

Le tableau 2 indique de plus que: a) La conception que les enseignants ont de leur rôle à cet égard ne diffère pas tellement des attentes des parents: les parents sont contre la discussion de questions politiques avec les étudiants dans des proportions à peu près identiques (57% et 59%) à celles des enseignants (53%, 59%) eux-mêmes. b) Les étudiants (60% et 63%) et les principaux (60% et 50%) tendent à être beaucoup plus en faveur de discussions politiques entre étudiants et enseignants que les parents et les enseignants eux-mêmes. On peut observer les mêmes tendances dans les écoles françaises et les écoles anglaises. La seule différence à souligner réside dans le fait que les étudiants francophones s'attendent davantage que les étudiants anglophones à ce que les enseignants discutent de questions politiques avec eux. Ainsi la proportion des enseignants qui sont en faveur de discuter de questions politiques avec les étudiants correspond à peu près à celle des parents mais se situe en deça de celle des étudiants et des principaux.

La propension des enseignants à discuter de questions politiques

Les résultats relatifs à la conception du rôle des enseignants au sujet de la discussion politique avec les étudiants ont fourni des indications quant à la norme à laquelle ils réfèrent mais n'ont pas indiqué s'ils discutaient de fait de questions politiques avec eux. Quelle est leur propension à discuter de questions politiques?

Quatre situations dans lesquelles les enseignants peuvent discuter de questions politiques avec les étudiants ont été identifiées: discussion en classe, reliée ou non à la matière enseignée, discussion en dehors de la classe, reliée ou non à la matière enseignée. Ces quatre situations ont été utilisées comme indicateurs de la propension des enseignants à discuter de politique. Ces indi-

cateurs ont été mesurés à partir d'une question dans laquelle il était demandé aux enseignants s'ils discutaient souvent, occasionnellement, rarement ou jamais de questions politiques dans chacune des quatre situations. Cette mesure ne constitue donc pas une mesure objective du comportement réel des enseignants mais de leur propension à discuter de questions politiques. Le tableau présente en détail les résultats pour chacun des quatre indicateurs. Il ressort de ce tableau que dans l'ensemble les enseignants du Québec n'ont pas tendance à discuter très souvent de questions politiques avec les étudiants[1]. Seulement 6% et 13% des enseignants francophones et anglophones respectivement indiquent qu'ils discutent souvent de questions politiques avec les étudiants (tableau 3). Vingt-huit et 22% des enseignants francophones et anglophones respectivement ne discutent jamais de questions politiques (tableau 3). Cinquante-huit et 46% des enseignants francophones et anglophones respectivement discutent rarement ou ne discutent jamais de questions politiques (tableau 3). Bien que les enseignants des deux groupes aient tendance à se comporter de la même façon, c'est-à-dire à discuter peu fréquemment de questions politiques, il convient de noter que les enseignants anglophones acceptent de le faire plus fréquemment que les enseignants francophones.

Dans quelles situations les enseignants acceptent-ils davantage de discuter de questions politiques? Le tableau 3 indique que les enseignants francophones sont plus disposés à le faire en dehors de la classe (23% et 31%) qu'à l'intérieur de la classe (23 % et 16%). A l'intérieur de la classe, ils ont davantage tendance à discuter de ces questions en relation avec la matière enseignée (23%) que dans le cadre de discussions qui ne seraient pas liées à la matière qu'ils enseignent (16%). A l'extérieur de la classe, c'est la tendance inverse

1. Le lecteur devrait garder à l'esprit à partir de maintenant que l'expression "Les enseignants discutent..." signifie dans le contexte de cette étude "Les enseignants indiquent qu'ils discutent..."

TABLEAU 3

Propension des enseignants à discuter de questions politiques avec les étudiants selon la langue d'enseignement

Situations de discussion			Français %	Anglais %
A. Discussion en classe, reliée à la matière enseignée*	souvent ou occasionnellement		23	45
	rarement ou jamais		77	55
		n	(1179)	(333)
Discussion en classe, non reliée à la matière enseignée*	souvent ou occasionnellement		16	26
	rarement ou jamais		84	74
		n	(1173)	(324)
Discussion en dehors de la classe, reliée à la matière enseignée*	souvent ou occasionnellement		23	30
	rarement ou jamais		77	70
		n	(1175)	(329)
Discussion en dehors de la classe, non reliée à la matière enseignée**	souvent ou occasionnellement		31	29
	rarement ou jamais		69	72
		n	(1177)	(326)
B. Discute souvent de questions politiques dans au moins une des quatre situations*		n	6 (1138)	13 (305)
C. Ne discute de questions politiques dans aucune des quatre situations*		n	28 (1160)	22 (305)
D. Discute souvent ou occasionnellement de questions politiques dans au moins une des quatre situations			42	54
Discute rarement ou ne discute jamais de questions politiques quelle que soit la situation*			58	46
		n	(1138)	(305)

* $p < .05$.

** n.s.

qu'on observe. Ils discutent plus fréquemment de questions politiques dans le cadre de discussions qui ne sont pas reliées à la matière enseignée (31%) que dans celui de discussions reliées à la matière qu'ils enseignent (23%).

Contrairement aux enseignants francophones, c'est en classe et dans le cadre de discussions reliées à la matière enseignée que les enseignants anglophones discutent le plus fréquemment de questions politiques avec les étudiants (45%). A l'extérieur de la classe, ils discutent de questions politiques aussi souvent dans le cadre de discussions reliées à la matière enseignée que dans celles qui ne le sont pas (29% et 30%).

Nous tenterons maintenant de déterminer si les enseignants ont tendance à se comporter selon la conception qu'ils ont de leur rôle en ce qui a trait à la discussion de questions politiques (et que nous avons reconstituée dans le paragraphe précédent) ou à adopter un comportement différent de la norme à laquelle ils réfèrent à cet égard.

Selon le tableau 4, les enseignants qui sont en faveur de discuter de questions politiques rapportent qu'ils en discutent au moins deux fois plus fréquemment que ceux qui ne sont pas en faveur. Il convient cependant de nuancer cette affirmation: a) Les enseignants francophones qui sont en faveur de discussions politiques avec les étudiants le font néanmoins peu souvent. De 28 à 46% seulement (selon la situation de discussion) des enseignants en faveur de la discussion politique discutent effectivement de questions politiques souvent ou occasionnellement avec les étudiants. Ceci veut dire que plusieurs n'en discutent pas aussi souvent qu'ils pensent qu'ils ne le devraient. Tout se passe comme s'ils avaient tendance à s'auto-censurer à cet égard. b) Les enseignants anglophones qui se disent discutés à discuter de questions politiques ont davantage tendance (64%, 45%, 45%, 44% selon la situation de discussion) à discuter de questions politiques que les enseignants francophones qui partagent la même opinion. Ils ont aussi davantage tendance à

TABLEAU 4

Propension des enseignants à discuter de questions politiques selon la conception du rôle des enseignants et la langue d'enseignement

Situations de discussion		Français		Anglais	
		Favorable à la discussion	Défavorable à la discussion	Favorable à la discussion	Défavorable à la discussion
		%	%	%	%
Discussion en classe reliée à la matière enseignée*	souvent ou occasionnellement	33	13	64	32
	rarement ou jamais	67	87	36	68
	n	(531)	(625)	(127)	(189)
Discussion en classe non reliée à la matière enseignée*	souvent ou occasionnellement	28	7	45	14
	rarement ou jamais	72	93	55	86
	n	(527)	(624)	(120)	(187)
Discussion en dehors de la classe reliée à la matière enseignée*	souvent ou occasionnellement	32	15	45	21
	rarement ou jamais	68	85	55	79
	n	(528)	(625)	(125)	(187)
Discussion en dehors de la classe non reliée à la matière enseignée*	souvent ou occasionnellement	46	18	44	19
	rarement ou jamais	54	82	56	81
	n	(532)	(623)	(121)	(188)

* $p < .05$, pour français et anglais.

agir en conformité avec la conception qu'ils ont de leur rôle que les enseignants francophones. c) Les enseignants, anglophones ou francophones, qui ne sont pas en faveur de discussions politiques avec les étudiants ont davantage tendance à adopter un comportement conforme à la conception qu'ils ont de leur rôle à cet égard que les enseignants qui sont en faveur de telles discussions. Selon le tableau 4, de 82% à 93% des enseignants francophones, et de 68% à 86% des enseignants anglophones qui ne sont pas en faveur de discussions politiques, discutent rarement ou jamais de questions politiques avec les étudiants. Il faut reconnaître cependant qu'une minorité d'enseignants dans les deux groupes discutent de questions politiques même s'ils pensent qu'ils ne devraient pas le faire, et que cette minorité est plus nombreuse chez les enseignants anglophones (32%, 14%, 21% 19% selon la situation de discussion comparé à 13%, 7%, 15% et 18% chez les francophones).

Ainsi plusieurs enseignants qui sont d'accord pour discuter de questions politiques n'en discutent pas alors que plusieurs de ceux qui ne sont pas d'accord en discutent. Tout se passe comme si ceux qui étaient en faveur de telles discussions s'auto-censuraient à cause de sanctions négatives qu'ils pourraient percevoir dans leur environnement, et que certains de ceux qui ne le sont pas étaient dans une certaine mesure contraints de le faire par les étudiants malgré leur désaccord.

Cette dernière interprétation se trouve confirmée par les données que nous avons recueillies sur la perception que les enseignants ont de l'initiative que les étudiants eux-mêmes prennent de discuter de questions politiques avec les enseignants. En effet, on a demandé aux enseignants qui avaient reconnu qu'ils discutaient de questions politiques avec les étudiants (quelle que soit la fréquence de ces discussions) d'indiquer qui des étudiants ou d'eux-mêmes en prenaient le plus souvent l'initiative. De même, on demanda aux enseignants qui avaient affirmé qu'ils ne discutaient jamais

de questions politiques avec les étudiants, quelle serait leur réaction si les étudiants prenaient l'initiative de discuter de questions politiques. Les tableaux 5 et 6 présentent les données relatives aux réponses que les enseignants ont apportées à ces questions. Il ressort que, parmi les enseignants qui acceptent de discuter de questions politiques, la proportion de ceux qui perçoivent que les étudiants en prennent l'initiative plus souvent qu'eux-mêmes est beaucoup plus élevée (59% et 44%) que celle de ceux qui perçoivent qu'ils en prennent eux-mêmes plus souvent l'initiative que les étudiants (12% et 18%). On peut observer la même tendance chez les enseignants francophones et anglophones, mais cette tendance est encore plus accentuée chez les francophones. Les résultats indiquent aussi que même chez les enseignants qui ne discutent jamais de politique avec les étudiants (tableau 6), un enseignant sur quatre serait prêt à discuter de questions politiques avec les étudiants si les étudiants en prenaient l'initiative. Cette proportion est à peu près la même chez les enseignants anglophones (25%) et francophones (27%), et est plus élevée que celle des enseignants qui refusent de discuter politique (21% et 18%) lorsque les étudiants en prennent occasionnellement l'initiative.

Ainsi les enseignants sont sensibles aux pressions que les étudiants exercent sur eux dans le but de les inciter à discuter de questions politiques mais n'acceptent pas d'en discuter autant que ces derniers ne le souhaitent. On pourrait se demander si cela ne constitue pas une rationalisation susceptible de les "excuser" de discuter de questions politiques avec les étudiants dans un contexte où la culture politique de l'école non seulement ne les incite pas, mais jusqu'à un certain point leur interdit de le faire. Il est permis cependant d'envisager d'autres éléments d'explications. On peut se demander tout d'abord si les pressions que les enseignants perçoivent ne reflètent pas une caractéristique importante du processus de socialisation. En effet, la socialisation peut être définie comme un processus à double sens dans lequel le "socialisé" et "le socialisateur" non seulement s'influencent l'un l'autre mais

TABLEAU 5

Pourcentage des enseignants discutant de questions politiques selon l'initiative de la discussion et la langue d'enseignement

Initiative de la discussion	Français %	Anglais %
L'enseignant prend l'initiative plus souvent que les étudiants	12	18
L'enseignant prend l'initiative aussi souvent que les étudiants	29	38
Les étudiants prennent l'initiative plus souvent que l'enseignant	59	44
n	(673)	(226)

$\chi^2 = 15.43$; d.l. = 2; $p < .05$.

TABLEAU 6

Pourcentage des enseignants ne discutant jamais de questions politiques selon l'attitude des enseignants face à l'éventualité de telles discussions et selon la langue d'enseignement

Attitude face à l'éventualité de discussions politiques	Français %	Anglais %
Les étudiants n'en prennent jamais l'initiative mais l'enseignant en discuterait s'ils le faisaient	27	25
Les étudiants n'en prennent jamais l'initiative mais l'enseignant n'en discuterait pas s'ils le faisaient	52	57
Les étudiants prennent occasionnellement l'initiative de discuter de questions politiques, mais l'enseignant refuse de discuter	21	18
n	(312)	(67)

$\chi^2 = 0.61$; d.l. = 2; $p = 0.73$.

selon lequel ils peuvent même entrer en négociation et "marchander" (Goslin, 1970). Selon cette conception, les enseignants comme agents de socialisation peuvent être influencés par les étudiants. Ceux-ci peuvent même essayer de négocier avec les enseignants et, dans le cas particulier de la discussion de questions politiques, les presser d'en discuter avec eux. Un autre élément d'explication repose sur le fait que les enseignants pourraient avoir tendance à s'auto-censurer, comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, et à accepter de discuter de questions politiques avec les étudiants beaucoup moins fréquemment que ces derniers ne le souhaitent.

Les stratégies pour discuter de questions politiques

Nous tenterons maintenant de déterminer quelles stratégies les enseignants adoptent lorsqu'ils discutent de questions politiques avec les étudiants. Jones (1971) a indiqué quatre dilemmes auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'ils discutent de questions politiques controversées avec les étudiants. Ils peuvent (a) faire ressortir les valeurs en présence ou mettre l'accent sur les causes ou les effets de la controverse, (b) essayer de discuter du problème de façon concrète ou en discuter de façon abstraite, (c) maintenir une position neutre ou donner leur opinion sur la question, (d) essayer de développer un consensus de la classe sur la question ou encourager les étudiants à tirer leurs propres conclusions. Bien que nous ne partagions par l'opinion de Jones sur le fait que certaines stratégies de discussion qu'elle a identifiées sont davantage compatibles avec les objectifs d'une socialisation politique axée sur le développement d'attitudes démocratiques, nous considérons que la typologie qu'elle a proposée demeure pertinente pour décrire les dilemmes auxquels les enseignants ont à faire face lorsqu'ils discutent de questions politiques avec les étudiants.

Les résultats relatifs aux stratégies[1] des enseignants indiquent (tableau 7) que les enseignants tant anglophones que francophones privilégient plus fortement quatre stratégies. Quand des questions politiques controversées sont soulevées en classe, ils ont tendance à: a) mettre l'accent sur les causes et les effets de la controverse (61%, 61%), b) situer la discussion dans le concret (85%, 77%), c) garder une position neutre (68%, 73%), d) encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et indépendante (83%, 87%). Les enseignants francophones ne diffèrent pas de façon significative des enseignants anglophones, sauf en ce qui a trait à une stratégie de discussion: ils ont davantage tendance que les anglophones à situer la discussion dans le concret (85% vs 77%).

Les deux stratégies de discussion qui rallient le plus grand nombre d'enseignants sont celles qui consistent à encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et à situer la discussion dans le concret. On peut se demander dans quelle mesure ces deux stratégies privilégiées par les enseignants ne s'inscrivent pas dans le prolongement d'un style d'enseignement qui à la fois favorise une approche centrée sur l'étudiant et valorise l'adaptation de l'enseignement à l'individu. Dans le cas de la stratégie qui consiste à encourager les étudiants à conclure de façon individuelle, on peut se demander aussi si les enseignants ne sont pas

---

1. Les stratégies auxquelles les enseignants font appel lorsqu'ils discutent de questions politiques avec les étudiants ont été mesurées à partir de quatre questions à "alternatives prédéterminées": "Voici différentes stratégies qu'un professeur peut adopter quand les questions de controverse sociales ou politiques émergent en classe. Pour chacune des alternatives qui suivent, indiquez quelle approche vous semble plus appropriée (n'en choisir qu'une seule par alternative même si les deux vous semblent bonnes): a) mettre l'accent sur les valeurs en conflit ou mettre l'accent sur les causes et les effets; b) tenter de situer la discussion dans le concret ou maintenir la discussion au niveau abstrait; c) garder une position neutre ou donner son opinion sur le sujet; d) développer un consensus dans la classe ou encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et indépendantes. Ainsi les questions étaient formulées de façon à mesurer non pas le comportement réel des enseignants, mais à déterminer les approches qu'ils auraient tendance à utiliser quand des questions politiques controversées émergent en classe.

TABLEAU 7

Stratégies des enseignants pour discuter de questions politiques selon la langue d'enseignement

Stratégies		Français %	Anglais %
A. Mettre l'accent sur les valeurs en conflit		39	39
	ou		
Mettre l'accent sur les causes et les effets[a]		61	61
	n	(1080)	(290)
B. Tenter de situer la discussion dans le concret		85	77
	ou		
Maintenir la discussion à un niveau abstrait[b]		15	23
	n	(1074)	(292)
C. Garder une position neutre		68	73
	ou		
Donner son opinion sur le sujet[c]		32	27
	n	(1111)	(305)
D. Développer un consensus dans la classe		17	13
	ou		
Encourager les étudiants à conclure de façon individuelle et indépendante[d]		83	87
	n	(1056)	(299)

[a] $X^2 = 0.01$; d.l. = 1; $p = .95$.

[b] $X^2 = 7.58$; d.l. = 1; $p < .05$.

[c] $X^2 = 3.12$; d.l. = 1; $p = .08$.

[d] $X^2 = 3.57$; d.l. = 1; $p = .06$.

conscients de la difficulté d'amener une classe à partager une position commune ou même majoritaire sur une question, et ce particulièrement dans une situation d'apprentissage où un groupe a à explorer différentes dimensions d'un problème pour la première fois. Les enseignants sont peut-être conscients qu'il faudrait beaucoup de temps pour arriver à une prise de position commune sur une question, et que le temps consacré à la définition de cette position commune pourrait les empêcher d'explorer d'autres problèmes importants avec les étudiants.

Une majorité d'enseignants ont exprimé qu'ils préfèrent s'abstenir de prendre position. Il est permis de se demander s'il ne s'agit pas ici d'une neutralité illusoire. En effet, nous avons déjà indiqué que le système d'enseignement, parallèlement à d'autres agents de socialisation, contribuait à transmettre par divers moyens les valeurs et les idéologies prédominantes de la société dans laquelle il s'inscrit. A cet égard le système d'enseignement n'est pas neutre sur le plan idéologique, et le fait que les enseignants s'abstiennent de prendre position dans des discussions portant sur des questions politiques avec les étudiants ne contribuera pas nécessairement à le rendre plus neutre. Dans ce contexte, nous sommes portés à croire que les enseignants, qui jouent le rôle de médiateurs dans la socialisation politique qui s'effectue à l'école, peuvent jusqu'à un certain point aider les étudiants à identifier et à évaluer de façon critique les valeurs et les idéologies prédominantes, la façon dont les idéologies orientent l'action et la façon dont les valeurs sont appliquées dans des situations concrètes. Nous pensons, avec Jones (1971), que cet objectif est plus susceptible d'être atteint par les enseignants s'ils prennent position de façon raisonnée, détachée et ouverte sur une question que s'ils maintiennent toujours une position neutre.

Discussion

L'analyse des résultats tend à confirmer l'hypothèse générale que nous avions formulée. Les enseignants n'ont pas tendance à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants en y intervenant de façon explicite. La discussion de questions politiques n'est pas apparue comme un élément important dans la socialisation politique qui s'effectue au sein du système d'enseignement. Il ressort de l'analyse que: a) bien que les enseignants considèrent l'école comme un agent important de socialisation politique, ils tendent à attacher encore plus d'importance à la famille et aux moyens de communication de masse; ils ne sont pas différents à cet égard des parents, des étudiants et des principaux: b) une majorité d'enseignants ne sont pas en faveur de discussions politiques avec les étudiants bien qu'une minorité reconnaissent que cela fait partie de leur rôle. La façon dont ils définissent leur rôle à cet égard correspond aux attentes des parents sur cette question. Il importe de souligner qu'ils sont moins en faveur de discuter de questions politiques que ne le sont les étudiants et les principaux; c) les enseignants n'ont pas tendance à discuter fréquemment de questions politiques avec les étudiants. Plusieurs en discutent moins fréquemment qu'ils pensent qu'ils ne le devraient, et il est même permis de croire que certains s'auto-censurent. Lorsqu'ils discutent de questions politiques, ils le font surtout en dehors de la classe, au cours de discussions non reliées à la matière enseignée (on a toutefois observé la tendance inverse chez les enseignants anglophones), s'abstiennent de prendre position et d'exprimer leur opinion personnelle, et sont invités à le faire par des étudiants qui en prennent souvent eux-mêmes l'initiative.

On pourrait se demander si les résultats concernant la faible propension des enseignants à discuter de questions politiques avec les étudiants ne serait pas attribuable à la mesure de cette variable. En effet celle-ci a été mesurée à partir d'une

question qui consistait à demander aux enseignants s'ils discutaient de questions politiques avec les étudiants sans qu'il leur soit aussi demandé de spécifier ce que l'expression "questions politiques" signifiait pour eux. Les enseignants pourraient avoir interprété cette expression de façon restrictive en ne référant qu'aux affaires de l'Etat ou même qu'à des éléments liés à la politique partisane. Ils pourraient aussi avoir attribué à l'expression une signification plus large, selon laquelle est politique tout ce qui a trait à la définition des objectifs et à l'élaboration des politiques d'une société, à la façon dont ces politiques sont définies et mises en oeuvre, de même qu'aux conflits qui entourent leur définition et leur mise en application. La signification que les enseignants ont attribué à l'expression "questions politiques" pourrait les avoir influencés dans leur façon de répondre à la question mesurant leur propension à discuter de questions politiques. Nous sommes portés à croire que les enseignants ont interprété l'expression "questions politiques" de façon plutôt restrictive. Il nous semble en effet que l'interprétation inverse est davantage le propre des "spécialistes" des sciences sociales. Dans cette perspective, il se pourrait que les enseignants aient eu tendance à indiquer qu'ils discutaient moins fréquemment de questions politiques que s'ils avaient adhéré à une conception plus "englobante" du politique. Nous ne disposons pas cependant des données pour le démontrer. Et nous croyons que la perception que les enseignants ont du "politique" devrait être explorée de façon plus systématique.

Il est permis aussi de se demander si les enseignants n'ont pas été tentés, lorsqu'ils ont répondu à la question mesurant leur propension à discuter de questions politiques, de sous-estimer celle-ci, particulièrement dans le contexte d'une controverse publique sur leur rôle dans l'éducation politique. Peut-être percevaient-ils que le fait d'indiquer qu'ils discutaient fréquemment de questions politiques auraient pu leur nuire dans leur carrière ou être utilisé contre eux. Il nous faut reconnaître que notre mesure de la propension des enseignants à discuter de questions politiques comporte des limites. Ce qui a été mesuré n'est pas tant leur comportement que leur

propension à discuter de questions politiques. Il est donc tout à fait possible que les enseignants aient pu sous-estimer ou même dissimuler leur propension à discuter de questions politiques. Nous ne disposons pas de données qui permettraient de déterminer jusqu'à quel point leur comportement correspond à ce qu'ils en ont rapporté.

Il importe de souligner toutefois que les résultats relatifs à la faible propension des enseignants à discuter de questions politiques n'entrent pas en contradiction avec les autres résultats que nous avons présentés. Au contraire ceux-ci témoignent d'une certaine cohérence dans les réponses que les enseignants ont apportées à diverses questions portant sur l'importance du système d'enseignement comme agent de socialisation politique, la façon dont ils définissent leur rôle dans ce processus, leur propension à discuter de questions politiques, et leurs stratégies lorsqu'ils en discutent. Ces résultats reflètent dans l'ensemble une certaine réticence des enseignants à s'engager explicitement dans la socialisation politique des étudiants.

De plus il est aussi possible d'indiquer, à partir des données dont nous disposons, dans quel sens ces résultats auraient pu être affectés par la crainte des enseignants d'être désapprouvés. On pourrait s'attendre, si des enseignants ont été portés à sous-estimer la fréquence de leurs discussions politiques avec les étudiants, à ce que ce soient ceux qui sont les plus sensibles aux sanctions négatives qu'ils percevaient dans leur milieu relativement à la discussion politique, qui aient eu le plus tendance à le faire. Or nous disposons, dans le cadre de la recherche plus vaste que nous avons menée, d'une mesure des sanctions négatives que les enseignants percevaient dans leur milieu au sujet de la discussion politique[1]. Pour

---

1. La perception des sanctions négatives a été mesurée à partir de la question suivante: "Pensez-vous que les personnes ou les groupes suivants (parents, étudiants, commissaires de la commission scolaire, principal, enseignants de l'école, syndicat local d'enseignants, C.E.Q. et M.E.Q.) approuveraient ou désapprouveraient qu'un enseignant discute de questions politiques en classe?" Une échelle mesurant la perception de sanctions négatives a été construite à partir de ces indicateurs.

les fins de l'analyse, nous avons présumé, dans un premier temps, que tous ceux qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives concernant la discussion politique avaient sous-estimé la fréquence de leurs discussions politiques avec les étudiants, de sorte que notre mesure de la perception de sanctions négatives pourrait être interprétée comme une mesure de la tendance des enseignants à sous-estimer leur discussion politique.

Le tableau 8 indique que les enseignants qui perçoivent plus de sanctions négatives au sujet de la discussion de questions politiques avec les étudiants, en discutent moins fréquemment avec les étudiants (36% vs 64% chez les francophones, 38% vs 76% chez les anglophones) que lorsqu'ils en perçoivent peu. Ceci signifie que, si tous les enseignants qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives avaient sous-estimé leur propension à discuter de questions politiques lorsqu'ils ont répondu au questionnaire, les enseignants discuteraient davantage de questions politiques qu'ils n'ont eu tendance à l'admettre lorsqu'ils ont répondu au questionnaire.

TABLEAU 8

Pourcentage des enseignants caractérisés par une propension élevée à discuter de questions politiques[a] selon la perception de sanctions négatives et la langue d'enseignement

Perception de sanctions négatives	Français[b] %	n	Anglais[c] %	n
Peu de personnes désapprouvent	64	(464)	76	(146)
Plusieurs personnes désapprouvent	36	(403)	38	(85)

[a] La propension des enseignants à discuter de questions politiques a été mesurée à l'aide d'une échelle construite à partir des indicateurs des quatre situations de discussion présentées au Tableau 3a.

[b] $\chi^2 = 69.98$; d.l. = 1; $p < .05$.

[c] $\chi^2 = 31.94$, d.l. = 1; $p < .05$.

Il importe de reconnaître cependant que même lorsqu'ils perçoivent peu de sanctions négatives, seulement 64% des enseignants francophones (78% dans le cas des enseignants anglophones) ont une propension élevée à discuter de questions politiques. Il faut souligner de plus que ces conclusions ont été atteintes en nous plaçant dans les conditions les plus strictes, c'est-à-dire en présumant que tous les enseignants qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives ont eu tendance à sous-estimer la fréquence de leurs discussions politiques avec les étudiants. Or il y a des indications à l'effet que ce n'est pas nécessairement le cas. En effet, une analyse plus approfondie, effectuée dans le cadre de la recherche plus vaste à laquelle nous avons référé, a révélé que la façon dont les enseignants définissent leur rôle au sujet de la discussion politique avec les étudiants avait un effet plus grand sur leur propension à discuter de questions politiques que les sanctions négatives qu'ils perçoivent à ce sujet. Ces résultats indiquent que les enseignants ne sont pas vulnérables aux sanctions négatives qu'ils perçoivent. Enfin le tableau 8 indique que 36% et 38% des enseignants francophones et anglophones respectivement qui perçoivent un niveau élevé de sanctions négatives discutent quand même de questions politiques avec les étudiants.

Ces données suggèrent que l'effet des sanctions négatives est problématique. On ne devrait pas conclure que c'est uniquement parce qu'ils ont tendance à dissimuler les faits que les enseignants percevant un niveau élevé de sanctions négatives discutent moins fréquemment de questions politiques. Il se peut que ce soit tout autant parce qu'ils s'auto-censurent. S'il en est ainsi, la tendance à sous-estimer la fréquence de leurs discussions politiques avec les étudiants serait beaucoup moins accentuée qu'elle n'est apparue à première vue.

Conclusion

L'image des enseignants qui se dégage de l'analyse en est une de réticence à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants de niveau secondaire en discutant explicitement de questions politiques avec eux. Dans l'ensemble, les enseignants s'identifient davantage aux orientations traditionnelles de la culture politique de l'école qu'aux nouvelles tendances qui en émergent et qui tendent à légitimer un engagement plus actif et plus explicite de ceux-ci dans le processus de socialisation politique.

Ces résultats ne signifient pas pour autant que le système d'enseignement cesse d'être un agent important de socialisation politique. En effet, ce n'est pas uniquement au moyen de discussions politiques entre enseignants et étudiants que le système d'enseignement peut contribuer à l'apprentissage politique des étudiants. Nous avons montré que plusieurs autres éléments (programmes d'études, matières enseignées, activités parascolaires, structure sociale de l'école) au sein du système d'enseignement peuvent contribuer à véhiculer des orientations politiques. Les résultats indiquent seulement que les enseignants n'ont pas tendance à recourir fréquemment à la discussion politique avec les étudiants pour favoriser leur apprentissage politique.

Cette conclusion contraste nettement avec l'image publique projetée par les enseignatns québécois. Plusieurs pensent qu'ils discutent fréquemment de façon intensive et explicite de questions politiques avec les étudiants. Certains ont même été jusqu'à les accuser d'endoctriner les étudiants et de leur transmettre des idéologies et des orientations qui ne correspondent pas à celles de leurs parents ou à celles que le système d'enseignement privilégie. Les résultats de notre analyse contribuent ainsi à corriger en partie une image fausse des enseignants. On peut même se demander si au lieu de craindre que les enseignants ne soient trop impliqués dans le pro-

cessus de socialisation politique à l'école, les parents ne devraient pas remettre en question la réticence des enseignants à assumer des responsabilités que les administrateurs scolaires et les étudiants eux-mêmes désirent qu'ils assument dans cette entreprise.

Nous tenterons en terminant d'indiquer trois avenues de recherche qu'il serait pertinent de développer dans le prolongement de cette étude. Nous avons déjà indiqué qu'il serait intéressant de reconstituer la conception que les enseignants ont du "politique". Une telle étude ne devrait pas se limiter cependant à leur perception du "politique" mais s'étendre à l'ensemble de leur culture politique. Elle devrait explorer leur niveau de participation politique, leurs orientations idéologiques, leur perception du processus politique, de la structure du pouvoir dans la société et des relations entre le système politique et le système d'enseignement, leur niveau de connaissance des problèmes politiques, leur perception des problèmes sociaux, leur degré de confiance dans le système politique, leur sentiment de pouvoir influencer les décisions politiques. Cette étude devrait aussi essayer de reconstituer leur perception du système d'enseignement comme sous-système politique, leur perception du statut des enseignants dans ce sous-système et dans la société, du rôle des syndicats d'enseignants dans le processus politique au sein du système d'enseignement, de même que leur perception du système d'enseignement comme agent de socialisation politique. Bref, la culture politique des enseignants devrait être explorée dans toutes ses composantes. Il serait intéressant de l'étudier d'ailleurs dans une perspective historique et en relation avec les idéologies des groupes qui participent au contrôle du système d'enseignement. Enfin, il serait pertinent d'explorer les relations entre leur culture politique et les orientations pédagogiques qu'ils privilégient de façon à déterminer dans quelle mesure leur culture politique influence leurs stratégies pédagogiques et leurs interventions implicites et explicites comme agents de socialisation politique.

La deuxième avenue de recherche que nous suggérons consisterait à identifier les principaux éléments qui sont susceptibles d'influencer les enseignants dans l'exercice de leur rôle comme agents de socialisation politique. L'objectif serait de déterminer jusqu'à quel point leur comportement comme agents de socialisation politique est influencé par leurs orientations politiques, par la façon selon laquelle ils ont été socialisés à leur profession, par leurs orientations en tant que professionnels, par les caractéristiques de l'organisation scolaire et de la communauté dans lesquelles ils se situent, par les attentes des principaux agents de l'éducation, par le type de sanctions qu'ils perçoivent et par leur propre style d'enseignement.[1] Cette analyse permettrait entre autres d'expliquer les différences que nous avons observées entre les enseignants francophones et anglophones. Bref, l'objectif serait d'identifier les forces qui contribuent à façonner leur rôle comme agents de socialisation politique.

Enfin une analyse de la communication qui s'établit entre enseignants, comme agents de socialisation et étudiants, de même que l'influence des enseignants sur ces derniers, pourrait s'avérer fort révélatrice. En effet, les enseignants ne peuvent exercer une influence sur la socialisation politique des étudiants que dans la mesure où ils établissent une communication avec les étudiants. L'efficacité de cette communication ne se mesure pas seulement au point de départ, celui des enseignants qui émettent un message, mais aussi au point d'arrivée, celui des étudiants qui reçoivent leur message.

---

1. Certains de ces éléments ont fait l'objet d'une analyse présentée dans les chapitres 5 à 8 de ma thèse de doctorat.

Bibliographie

Almond, G.A., & Verba, S. The civic culture. Boston: Little, Brown and Co, 1963.

Bélanger, P.W., & Juneau,A. Les maîtres de l'enseignement primaire: étude socio-culturelle. Recherches Sociographiques, 1961, 1, 55-68.

Bélanger, P.W., & Rocher, G. Le projet de recherche: étude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE). L'Orientation Professionnelle, 1972, 2, 114-127.

Bronfenbrenner, U. Two world of childhood: U.S. and U.S.S.R. New York: Russell Sage Foundation, 1970.

Centrale de l'Enseignement du Québec. L'école au service de la classe dirigeante. Québec: Centrale de l'Enseignement du Québec, 1972.

Centrale de l'Enseignement du Québec. Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière. Manuel du 1er mai. Québec: Centrale de l'Enseignement du Québec, 1975.

Cohen, M. Effects of a college course in the politics of race on students' attitudes toward blacks. Journal of Politics, 1973, 1, 194-203.

Davis, J.C. The family's role in political socialization. The Annals, 1965, 361, 10-19.

Dawson, E., & Prewitt, K. Political socialization. Boston: Little, Brown and Co, 1969.

Dion, G. Rapport au Ministre de l'éducation, Monsieur Guy St-Pierre. Québec: Le Commissaire-enquêteur, 1971.

Dreeben, R. On what is learned in school. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co, 1968.

Easton, D., & Dennis, J. Children in the political system, origins of political legitimacy. New York: McGraw-Hill, 1969.

Goslin, D.A. Introduction. In D.A. Goslin (ed.), Handbook of socializatio theory and research. Chicago: Rand McNally, 1969.

Greenstein, F.I. Children and politics. New Haven: Yale University Press, 1965.

Hess, R.D., & Torney, J. The development of political attitudes in children. Chicago: Aldine Publishing Co, 1967.

Jaros, D. Socialization to politics. New York: Praeger Publishing Co, 1973.

Jaros, D., & Canon, B.C. Transmitting basic political values: the role of the educational system. The School Review, 1969, 77, 94-107.

Johnstone, J.C. Young peoples' images of Canadian society. Royal Commission of Inquiry on Biculturalism and Bilingualism. Ottawa: Queen's Printer, 1969.

Jones, R.S. Teachers as agents of political socialization. Education and Urban Society, 1971, November, 99-114.

Jones, R.S. Institutional change and socialization research. The school and politization. Youth and Society, 1977, 8, 277-298.

Langton, K.P., & Jennings, M.K. Political socialization and the high school civic curriculum in the United States. American Political Science Review, 1968, 62, 852-867.

Leduc, A. Les manuels d'histoire du Canada. Québec: Presses de l'Université Laval, 1966.

Lighfoot, S.L. Politics and reasoning: through the eyes of teachers and children. Harvard Educational Review, 1973, 43, 197-244.

Litt, E. Civic education, community norms, and political indoctrination. In N. Adler & C. Harrington (eds), The learning of political behavior. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co, 1970.

Merelman, R.M. Political socialization and educational climates: A study of two school districts. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

Richert, J.P. Political socialization in Québec. Canadian Journal of Political Science, 1973, 4, 303-313.

Rodgers, H.R. Civics curricula and southern school children: the impact of segregated and integrated school environments. Journal of Politics, 1973, 35, 1002-1011.

Trottier, C. Teachers as agents of political socialization. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, 1979.

Trudel, M., & Jain, G. Canadian history textbooks. A comparative study. Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Ottawa: Queen's Printer, 1970.

Zeigler, H.L. The political life of American teachers. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967.

Ziblatt, D. High school extracurricular activities and political socialization. The Annals, 1965, 361, 20-31.

THE PROBLEM OF GENERATIONS IN ENGLISH AND FRENCH CANADA: A BELATED REPLY TO J.W.C. JOHNSTONE

GUY LEGAULT

This paper is a reply to an article published in Youth and Society, 7, (No. 1), 1975, by J.W.C. Johnstone.

This article is a reply to a paper published by J.W.C. Johnstone in Youth and Society. In his paper, Johnstone analysed the relationship between social change and generation conflicts as they could be observed in Canada. He compared the frequencies which young Francophones and Anglophones in Quebec and elsewhere in Canada reported disagreements with their parents on a number of issues and placing himself in the Mannheim tradition, explained the systematically higher scores of the Quebec francophones by the presumably more rapid social change that Quebec had experienced since 1945. Johnstone went so far as to describe these changes as a "massive cultural revolution" and to borrow Rocher's (1973) phrase about a "mutation culturelle".

Before we present more recent data that, we believe, question Johnstone's hypothesis, a few conceptual and methodological remarks must be made.

First, Johnstone's test of his hypothesis is such that it provides at most for plausibility. Indeed only one of the two variables is measured. We are offered data on parent-youth conflict but none on the extent and intensity of social change in French and English Canada or more precisely on social change as it affected French and English Canadian communities inside and outside Quebec. After countless others, Johnstone simply assumes that change has been greater among the Quebec francophones than among others and in doing so may have been the victim of tales that the Québécois has been for some while from now, fond of telling themselves and others. At least one recent article (Caldwell et Czarnocki, 1977) tells us that the true story is a bit more complex. Further, no alternative hypothesis is tested or even offered. Johnstone accepts the collective representation that social change has been greater in French Quebec that elsewhere, observes that parent-youth conflicts are more frequent in French Quebec than elsewhere and concludes that Mannheim was indeed right and that social change leads

to generational conflict. One could still argue that even if social change could be shown to have been greater in Quebec than elsewhere in Canada, one could still dismiss that hypothesis in favor of another one that would, for instance, link the differential intensity of generation conflicts among the French and the English in Canada to persistent differences in their family structures.

Second, recourse to an historical phenomenon is not in itself sufficient to honour Mannheim's memory. One must also work with his key concept, which is not that of generation but that of generational unit (Mannheim, 1952). The problem of the fit between any given sample and such a generational unit is at best always open.

Finally, the data offered by Johnstone are such that one can question the very existence of a conflict between the generations. Quebec francophones have the highest average score on Johnstone's scale. That score is of 3.02, which is less than what a "sometimes" to each of the scale's seven items would be worth.

The data we use to challenge Johnstone's historical interpretation of parent-youth conflict in Quebec were collected within the framework of the ASOPE project between 1972 and 1975. ASOPE is a large scale longitudinal study of the school and career plans and attainments of Quebec's youth. Its questionnaires contained an item that is reasonably close to the question asked by Johnstone in 1965.

There are however three differences between these two questions that must be noted. Johnstone asked his informants how often they disagreed with their parents on various questions. We asked our subjects how different they thought their ideas on certains matters were from the ideas of their parents. Strictly speaking then, Johnstone's question measures the <u>frequency</u> of disagreements between parents and their offsprings while ours is a measure of the <u>intensity</u> of these disagreements. But both are measures of disagreement and conflict thus making acceptable the comparison of the patterns they yield.

A second difference has to do with the generality and number of the items used. Johnstone's list includes: school, use of spare time, politics, career plans, religion, dating and study time which are more numerous and specific than ours: religion, freedom, love and politics. Yet, two items (religion and politics) are found on both list and we would suggest that "love" has a certain propinquity to "dating". Freedom is far more general and is likely linked to many and possibly all of Johnstone's items.

This, of course, is impossible to test. We did however test for two things: the possibility that the links between the items would be different in the French and the English samples and the possibility that our items would be linked in ways different from those of Johnstone.

As Johnstone found, the pattern of associations between the items are virtually identical in the French and the English sample. Moreover, if we examine this pattern not only in these two samples but in sub-groups to be momentarily defined we also find a remarquable stability.

But also, and predictably, the pattern is different from that observed by Johnstone. Not surprisingly given its eminence in modern value systems, freedom comes at the top of the list and is closely associated to love and politics, gamma values ranging from .60 to .70 and .49 to .55 respectively.

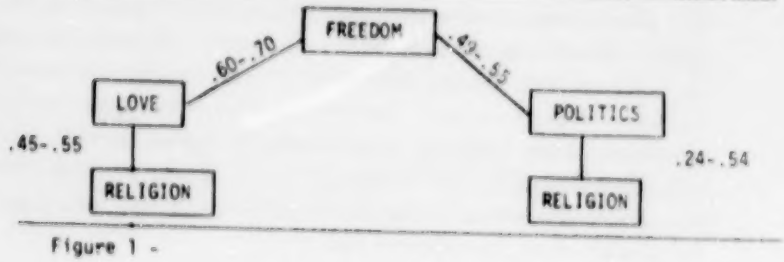


Figure 1 -

Finally, there seems to be a discrepancy between the French and the English versions of the question used by Johnstone. The English version asked: "How often do you disagree with your parents on the following things?" (Johnstone, 1975, 24, no. 6). The French version is biased in favor of more disagreement: "Young people of your age often disagree with their parents. When is it that you disagree with your parents on the following things?" One could easily suppose that because of its phrasing the French version would elicit more "sometimes" and "often" than the English version. We think that the two versions of our question are more strictly equivalent[1].

Our sample was drawn in 1972 and was designed to be representative of all those young Quebeckers who where then enrolled in high schools and cegeps. The Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEPS) are a new and indigenous institution. They provide both a three year vocational or technical post-secondary terminal program and a two year university preparation program. They are public, tuition-free institutions. Some private institutions are modelled after them.

Four cohorts were constituted in 1972, one for each of three of the five levels in the secondary school system (Secondary I, III and V) and one for the cegeps students. The members of these cohorts were re-interviewed periodically until 1975. The questionnaires they have answered can be distributed in ten categories: one for those who had left school and found employment, one for those who had left school and were unemployed, and eight for those who, while still in school, had reached one or the other of these various levels: Secondary I, III, V, Cegep I, II, III, University I and III.

---

1. In French, we asked: "Sur les sujets suivants, croyez-vous que vos idées sont très différentes, différentes, peu ou pas du tout différentes de celles de vos parents?" In English, "On the following subjects, how different do you think your ideas are from those of your parents?"

Each of these ten groups was further sub-divided in two groups on the basis of the language of the school in which the students were enrolled in 1972. We could have taken, as Johnstone did, the language spoken by the parents as our indicator of cultural orientation. But given the importance of the schools as agents of socialization, their language seemed at least as good an indicator. Table I supports this idea: whenever there are significant differences between the clienteles of the two school systems, the judgments of the French speaking students enrolled in English schools are closer to those of their classmates than to the answers of the French-speaking students enrolled in the French school system.

Graph I shows that there are no differences in the intensity of generational conflicts reported by Anglophone and Francophone students in the early years of their secondary education, Secondary I and III. It also shows that conflict is at its lowest point in Secondary I and increases from then on to peak in Cegep II with a score of 8.07 for the Francophones and 9.12 for tha Anglophones[1]. From that point on, the curves dip and then level out at a fairly high level in University III, with a score of 8.64 for the Francophones and 9.23 for the Anglophones. Generational conflicts are thus linked to schooling, and this holds true for both the Francophones and the Anglophones.

---

1. The scale was built in such a way that a value of 1 was given to "very different", a value of 2 to "different", a value of 3 to "quite similar" and a value of 4 to "similar". Total disagreement would thus receive a score of 4 and perfect agreement a score of 16.

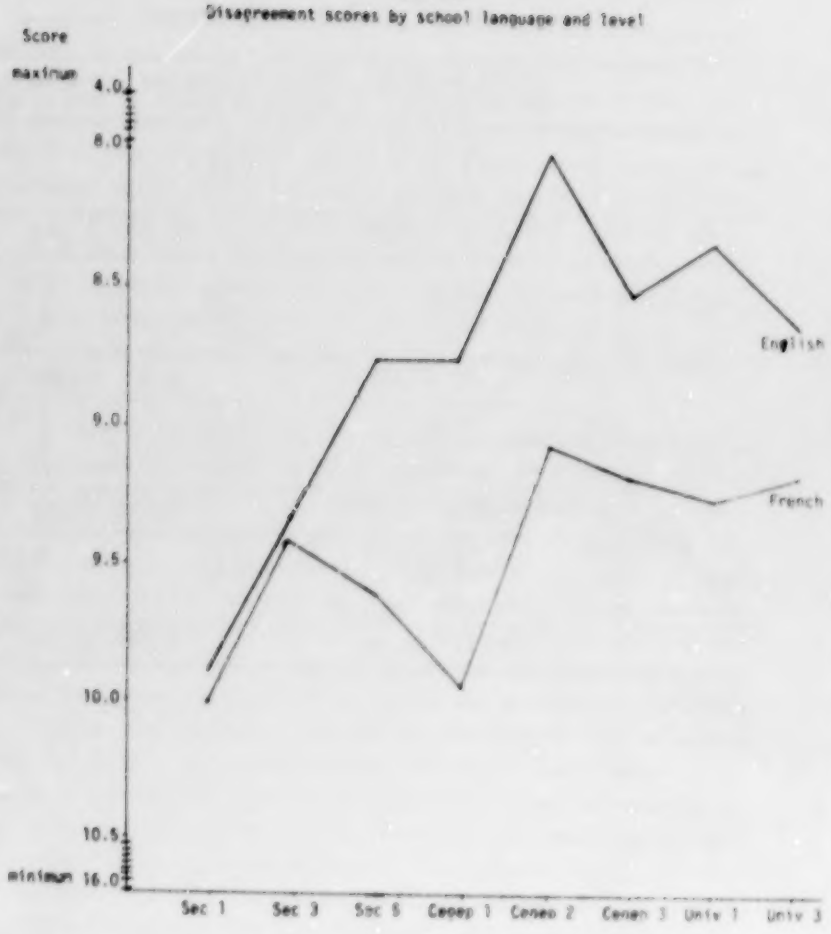
TABLE 1

Disagreement scores by home and school language

		English at home and at school	French at home and English at school	French at home and at school
Sec I	$\bar{X}$	10.42	10.24	10.22
	S	4.30	4.26	3.85
	N	1005	141	3927
		t_s.48 p<.629	t_s.04 p<.969	
Sec III	$\bar{X}$	9.69	9.38	9.37
	S	3.78	4.33	3.20
	N	234	66	792
		t_s.58 p<.565	t_s.02 p<.983	
Sec V	$\bar{X}$	9.84	9.37	8.90
	S	3.52	3.21	2.92
	N	2468	330	6747
		t_s2.29 p<.022	t_s2.82 p<.005	
CEGEP	$\bar{X}$	9.32	9.44	8.13
	S	3.06	2.90	2.75
	N	536	52	2265
		t_s.27 p<.786	t_s3.40 p<.001	

GRAPH I

Disagreement scores by school language and level



But as Johnstone had observed in 1965 there are differences between the Francophones and the Anglophones. These differences are, in fact, roughly of the same magnitude as those observed by Johnstone. We submit that this is evidence that goes against his social change hypothesis. In the logic of this hypothesis we would have expected to observe in 1972 differences larger than those he measured in 1965. We must remember that while it is true that the Quiet Revolution began in 1960, it is also true that the reform of the Quebec school system was barely under way in 1965. That reform began in 1964 for the elementary school system and the Cegeps were created only in 1968. Students who, as our subjects, had experienced the full impact of these changes would, logically, be better recruits for the war between the generations that Johnstone's informants whose life - like that of their parents - had barely been touched by the institutional consequences of the Quiet Revolution.

This argument assumes, of course, that Quebec's Quiet Revolution was indeed the "massive cultural revolution" Johnstone and many others - insiders as well as outsiders - have characterised it to be and that the thrust behind the Quiet Revolution was, at least in part, a generational one: a break with tradition that led to a split between old and young. But this is only one view. One could also see the Quiet Revolution as the culmination of trends in facts and ideas that had started to develop well before, as the end rather than as the beginning of a process, at the very least as the end of one and the beginning of another. That is to be sure debatable. What is less debatable is that on certain matters the Quiet Revolution was neither a cultural revolution - in the sense of a process that leads to the elaboration of new and original models of social organization - nor an instance of the imposition of new social forms by the upcoming generation. The reform of the school system is a case in point. The men and women who engineered it and saw to its implementation were well into adulthood. With - to the best of our knowledge - the exception of Monsignor Parent and of Sister Marie Laurent de Rome, they were all parents. And the models of school organization they retained were very well known North American ones, hardly

an innovation à la chinoise.

Five variables were used to try to account for the variations in the scores between the various groups. These variables were the language of the school in which the subject was enrolled, sex, age, size of community and the father's socio-economic status as measured on the Blishen scale. The technique used is an analysis of variance.

A first finding is that age does not seem to be a determinant factor. This finding re-inforces our previous hypothesis according to which schooling - and not age - is an important explanatory factor. However, we do not reject Johnstone's hypothesis on the differential salience of various issues from early to late adolescence since our scale is not as diversified as his. Age is very likely related to some form of generational conflict. But inasmuch as schooling entails socialization to values and attitudes that may be distinct or even divergent from those of one's parents, schooling appears to be a more important variable.

Sex does seem to be an important factor. Males experience more intense disagreements with their parents than females. This difference does not appear until the end of the secondary cycle. Score variations due to this factor range from 0.34 to 0.51.

Strong disagreements with the parents are also more frequently reported in French language schools than in English language ones, a finding consistent with Johnstone's major finding. Here again, this factor does not start to have a significant role until Secondary V. And it is the single most important factor (B^2 = .008 to .029) introducing variations ranging from 0.60 to 1.07 on the scale.

Johnstone had observed that filial tension was more frequent in communities of less than 100,000 inhabitants and explained that this was due to the fact that post-war changes had affected the smaller towns and the rural areas of the province more than the larger urban areas. Our own data do not support his explanation. If we use four categories for this variable - rural areas (less than 5,000), small towns (5,000 to 20,000), medium size cities (20,000 and plus), and the metropolitan areas

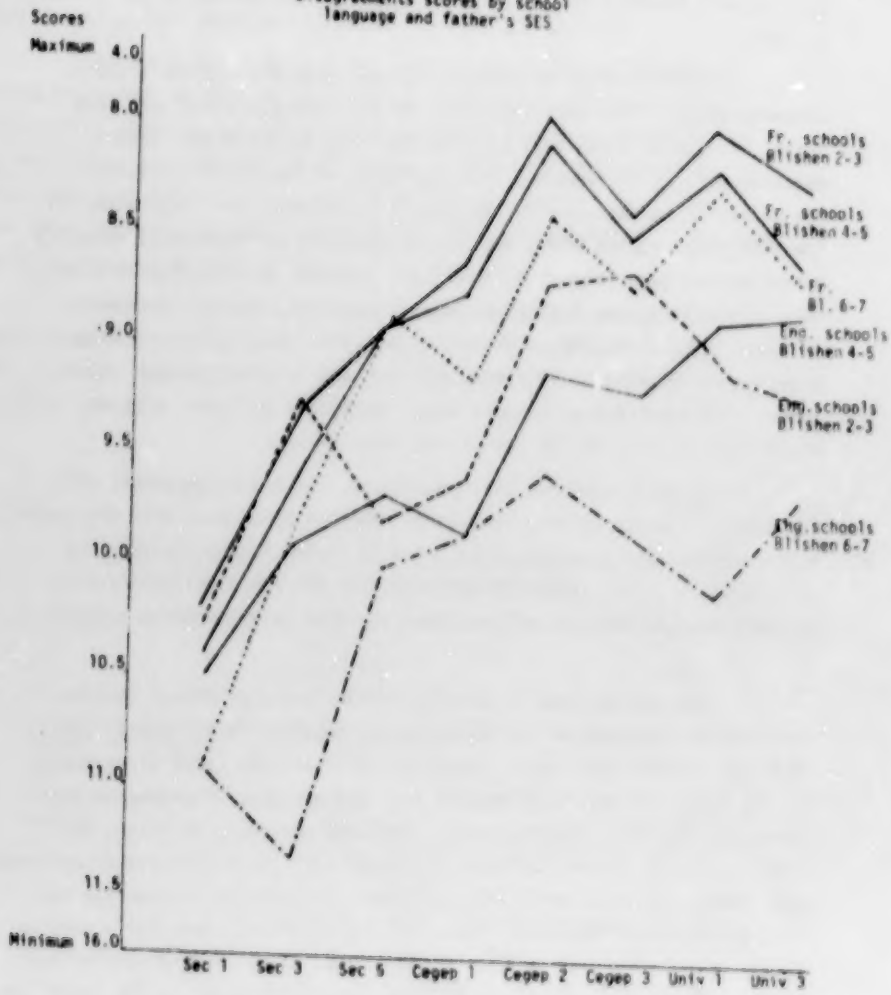
of Montreal and Quebec city - we find that strong disagreements are more frequent in the medium size cities and least frequent in the rural areas. This factor, however, does not have a major explanatory value (B^2 = .003 to .006).

Social origin, as measured by the subject's fathers's socio-economic status, is a very important factor. Johnstone had made some use of it, but in a residual way and then only on the Quebec French speaking part of his sample. The importance of social origin is not due primarily to the absolute variations it accounts for, but rather to the fact that coupled with schooling it specifies our hypothesis relating schooling and generational differences. Inasmuch as education is a process of socialization to a given set of values and ideals, its impact is bound to be differential according to social class, creating strains between the values of school and home here and reinforcing home values there. Reinforcement will occur among the middle and upper classes while conflict will be the lot of the lower classes.

Graph II confirms this hypothesis. Strong disagreement with the parents' values is less frequently reported as we move from the lower socio-economic status groups (Blishen 2-3) to the higher status group (Blishen 6-7). This relationship holds true for the students enrolled in the French schools as well as those enrolled in the English schools.

But differences do persist in the levels of filial tensions reported by Francophones and Anglophones; controlling for social class does <u>not</u> explain them away. Johnstone would explain these differences by the impact of the Quiet Revolution. But a number of arguments militates against that interpretation. The most powerful, we think, is that we did not observe differences larger than those observed by Johnstone even though our data were collected after the Quiet Revolution had had time to touch our subjects. There is nothing to say than that a similar survey done in the '40s or the '50s would not have reported similar and equal differences. Can it not be that these differences in the levels of filial tension among Francophones and Anglophones are relatively constant

GRAPH II
Disagreements scores by school
language and father's SES



and that they are to be explained by equally constant cultural differences between the two groups that make adolescence a more troubled and conflictual period among the French than among the English?

Before concluding, a final note on the impact of the transition from school to work on generational conflicts. One could think that filial tension is a transitory phenomenon linked to participation to the closed and somewhat unreal world of school and adolescent cultures; that when people grow up and, even more so, settle down into a job their thinking becomes less different than their parents'. The data we have allow us to have a look at this idea.

Table II gives the disagreement scores of subjects who have entered the world of work and remained there one or two years after they had left school, either immediately after completing the secondary cycle or after two years at the Cegep.

TABLE II

Disagreement scores by highest school degree achieved and length of time on the labour market

	Secondary V completed ($\bar{X}$ = 8.84)	CEGEP II completed ($\bar{X}$ = 8.07)
1 year on labour market	9.16	8.61
2 years on labour market	9.34	8.75

By and large, these data show that disagreements between parents and children do have a transitory component that is reduced by the participation of the children in the world of work. Scores steadily increase - and filial tension decreases - from the last year in school to the second year in the labour force. Table II also shows that the differences associated

with various levels of educational attainment persist. Still, the basic process illustrated here is one of attenuation. While schooling stimulates tension between parent and child, participation in the world of work is accompanied by a reduction of some at least of the filial tension.

This, incidentally, is a further argument against Johnstone's interpretation. If indeed a massive cultural revolution had taken place and created a gulf between the generations, its impact would not have been confined to the school system.

Having obtained with data collected between 1972 and 1975 results roughly similar to those yielded by Johnstone's 1965 data, we have tried to demonstrate that while historical interpretations are obviously not to be rejected in every case, simpler hypotheses are more adequate in this particular case.

We have identified two processes pertaining to the evolution of filial tension. The first process is one of rupture and is essentially linked to school attendance: the higher the educational attainment of the child, the more likely he or she will experience disagreements about love, freedom, religion and politics with his or her parents. The second process is one of attenuation. Participation in the world of work has been shown to reduce the intensity of disagreements. These disagreements also vary depending on sex, size of community and social origin.

All these factors still do not explain away the difference between the levels of filial tension among Francophones and Anglophones. To account for these persisting differences, we have tried to show that hypotheses related to persistent social and cultural differences between the two groups are more salient than recourse to an historical event such as the Quiet Revolution. Johnstone's own data suggest the importance of these social and cultural differences since they show differences between Francophones and Anglophones outside Quebec, that is among groups that have not been touched by the Quiet Revolution.

Bibliography

CALDWELL, Gary, CZARNOCKI, B. Dan (1977). "Un rattrapage raté. Le changement social dans le Québec d'après-guerre, 1950-1974: une comparaison Québec/Ontario". Recherches sociographiques, XVIII, 1, pp. 9-58.

JOHNSTONE, J.W.C. (1975). Social Change and Parent-Youth Conflict: the Problem of Generations in English and French Canada, Youth and Society, 7. (No. 1), pp. 5-26.

MANNHEIM, K. (1952). Essays in the Sociology of Knowledge. London: Routledge and Kegan Paul.

ROCHER, G. (1973). Le Québec en mutation. Montréal: Hurtubise HMH.

CONCLUSION

L'AVANT ET L'APRES DES REFORMES

L'AVANT ET L'APRES DES REFORMES: L'EVOLUTION DE LA PERCEPTION DU DESTIN SCOLAIRE AU CANADA CENTRAL, 1965-1972

PIERRE W. DELANGER
PIERRE ROBERGE

Cet article est tiré de la Revue d'études canadiennes, vol. 15, (No. 3), 1980. Les auteurs tiennent à remercier le Conseil de Recherches en Sciences Humaines pour son appui financier et les professeurs Bernard R. Blishen, Raymond Breton et John Porter pour avoir mis à leur disposition les données de leurs enquêtes.

Comme bien d'autres régions, le Québec et l'Ontario ont toutes deux connu d'importantes réformes de leur système scolaire dans la seconde moitié des années 1960. Ces réformes ont modifié le régime pédagogique dans le sens d'une diversification plus grande, dès le secondaire, des programmes d'études et des rythmes d'apprentissage. Elles ont aussi, et peut-être surtout, changé la structure même du système scolaire, soit en modifiant la durée des diverses étapes du cursus, soit encore en introduisant dans le système de nouvelles institutions et de nouveaux niveaux. Les community colleges ontariens et les cégeps québécois en sont les exemples les plus connus.

On peut voir dans ces réformes deux choses bien distinctes. On peut y voir une initiative de l'Etat - ou de groupes sociaux agissant par son entremise - pour relever le niveau culturel de ses administrés. Mais on peut aussi y voir non pas une initiative mais une réponse de l'Etat à un accroissement de la demande pour ce bien public qu'est l'éducation. Pour l'instant, et pour la commodité de l'exposé, nous adopterons la première perspective, celle qui fait des réformes du système scolaire une initiative de l'Etat destinée à promouvoir certains objectifs.

Mais quels étaient ces objectifs? L'examen, même sommaire, des publications officielles permet aisément d'en identifier deux. Le premier objectif était de relever le niveau culturel de la population, de favoriser l'accès d'un plus grand nombre de sujets aux études post-secondaires de façon à élargir le réservoir de main-d'oeuvre qualifiée. Rappelons qu'une insuffisance de personnel techniquement ou scientifiquement qualifié est une des caractéristiques permanentes de la main-d'oeuvre canadienne d'après-guerre. On se souviendra d'ailleurs que cette insuffisance de personnel qualifié et l'apparente incapacité des divers systèmes scolaires canadiens de produi-

re ce personnel sont deux des thèmes récurrents dans l'analyse que, au milieu des années 1960, John Porter faisait de la société canadienne dans The Vertical Mosaic.

Le second objectif n'est pas économique, mais social. Il s'agit de réduire les inégalités sociales dans les destins scolaires des individus, et plus particulièrement ces inégalités liées à leur origine sociale. Les réformateurs des années 1960 savent combien réel est l'impact de l'origine sociale sur le destin scolaire et ont de bonnes raisons de penser que cet impact est plus grand au Canada que dans cette autre société qui, plus souvent qu'autrement, leur tient lieu de société de référence, à savoir les Etats-Unis.

Dans le cas du Québec, un troisième objectif affleure dans presque toutes les justifications officielles de la réforme: le rattrapage. La réforme scolaire québécoise a une incontestable dimension ethnique et collective. Il s'agit de donner aux Québécois francophones les moyens organisationnels requis pour combler un écart traditionnel et plus que séculaire entre leur niveau collectif de scolarisation et celui des anglophones, et particulièrement des anglophones du Québec. C'est très probablement la profondeur et la solidité du consensus qui existait autour de cet objectif dans les élites québécoises francophones qui ont fait que le massif transfert de pouvoir de l'Eglise vers l'Etat, qui singularise la réforme scolaire québécoise des autres, a pu se faire avec, du point de vue d'une analyse comparative, la remarquable tranquillité qu'on l'on sait.

Notre communication se veut une contribution à l'étude et à l'évaluation des impacts de ces réformes. Nous tirons nos informations de trois grandes enquêtes menées auprès, entre autres, d'étudiants des écoles secondaires du Québec et de l'Ontario, l'une avant la réforme et les deux autres après. La première enquête date de 1965 et a été réalisée sous la direction de Raymond Breton et de John C. McDonald. Cette enquête visait les étudiants de toutes les écoles secondaires privées et publiques, françaises et anglaises, du Québec et ailleurs au Canada les élèves des écoles publiques.

Les deux autres enquêtes datent respectivement de 1971 et 1972. Le Survey of Ontario Students Aspirations de 1971 (SOSA) a été dirigé par John Porter, Marion R. Porter et Bernard R. Blishen. Sa population-cible est celle des écoles secondaires publiques de langue anglaise et de langue française de l'Ontario. L'enquête sur les Aspirations Scolaires et les Orientations Professionnelles des Etudiants (ASOPE) dirigée par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher est, à la différence des précédentes, une étude longitudinale dont le départ se situe en 1972. La population touchée par l'enquête comportait plusieurs strates dont l'une se voulait représentative de l'ensemble des élèves des écoles secondaires du Québec, privées et publiques, françaises et anglaises.

Entre autres informations, les deux dernières enquêtes demandaient à leurs sujets ce qu'ils aimeraient voir être leur carrière scolaire et ce qu'ils pensaient qu'elle serait effectivement, étant donné les diverses contraintes sociales et scolaires auxquelles ils avaient à faire face. Le questionnaire utilisé dans l'enquête Breton-McDonald ne fait pas aussi formellement que ceux de SOSA et ASOPE cette distinction entre aspirations et attentes. Cependant l'intitulé de la question sur le destin scolaire prévu et sa localisation dans le questionnaire après cinq questions sur la nature et la fermeté des projets scolaires des sujets la rapproche beaucoup plus d'une question sur les attentes que d'une question sur les aspirations idéales. Il nous semble donc légitime d'utiliser ces trois questions et de dire qu'elles nous renseignent sur ce que nous appellerons la perception du destin scolaire. Idéalement, mieux vaudrait, pour l'étude d'un problème comme celui que nous abordons, disposer d'informations sur les destins scolaires effectifs des sujets. Mais ASOPE étant, des trois enquêtes, la seule étude susceptible de fournir des informations de ce type, nous devons nous rabattre sur ces perceptions en faisant l'hypothèse qu'elles sont le reflet, optimiste mais non distordu, des destins effectifs. Les effets de la réforme, dont l'objectif était précisément d'ouvrir les destins des sujets appartenant aux catégories sociales les moins favorisées, devraient normalement pouvoir s'y lire.

A cette variable dépendante que sera la perception du destin scolaire, nous ajoutons trois variables indépendantes: le sexe, l'origine sociale et le rendement scolaire. L'analyse portera sur une partie seulement des échantillons, soit les élèves du début et de la fin du secondaire des écoles de langue anglaise de l'Ontario et du Québec et des écoles de langue française du Québec. On trouvera toutes les informations techniques et méthodologiques pertinentes à l'Appendice B.

Le tableau 1 (Appendice A) nous donne, pour l'ensemble des sujets du début et de la fin du secondaire dans chacun des trois systèmes étudiés, la distribution de la perception du destin scolaire en 1965 et en 1971-72. Laissons de côté, pour l'instant, la question des différences de performance entre ces systèmes; le fait que, en 1965, les écoliers fréquentant les écoles de langue anglaise du Québec semblent avoir, du point de vue de la poursuite de leurs études au-delà du secondaire, un sort beaucoup plus enviable que leurs homologues des écoles anglaises de l'Ontario et que ces derniers semblent, à leur tour, mieux placés que les sujets fréquentant les ecoles françaises du Québec. Nous reviendrons plus tard là-dessus.

Si donc on laisse de côté ce problème du rendement différentiel des trois systèmes scolaires, deux constatations se dégagent de l'analyse du tableau 1. La première est un peu décevante. On observe, en effet, qu'il y a partout une remarquable stabilité de 1965 à 1971-72 dans la façon dont les sujets arrivés au terme de leurs études secondaires perçoivent leurs destins scolaires. Ainsi, l'augmentation de la proportion de ceux qui entendent s'engager dans des filières menant à l'université n'est jamais supérieure à 5.0%. Cela semble être un bien mince résultat pour d'aussi importantes réformes. Par ailleurs, les choses bougent, et le plus souvent de façon considérable, chez les sujets du début du secondaire. Par exemple, la proportion de ceux qui se destinent aux études universitaires augmente d'un minimum de 16.5% dans les écoles anglaises de l'Ontario à un maximun de 25.9% dans les écoles françaises du Québec.

Faut-il en conclure que l'objectif de rehausser le niveau scolaire souhaité des populations n'a été atteint qu'à retardement, pour ainsi dire? Nous ne le croyons pas. Une analyse plus fine de ce qui se passe chez les finissants du secondaire, analyse menée aux tableaux 2 et 3, doit conclure à une transformation notable de la composition sociale, sexuelle et intellectuelle des groupes terminant le secondaire de 1965 à 1971-72. Le tableau 2, par exemple, indique que si la stabilité dans la perception des destins scolaires observée au tableau 1 est bien réelle chez les garçons, il est impossible de la retrouver chez les filles. Chez celles-ci, il semble y avoir un pattern propre à chacun des systèmes scolaires, mais ces trois patterns ont en commun ce trait que change, à la hausse et de façon appréciable, la perception qu'ont les filles de leur avenir dans le système scolaire. Chez celles qui se voient poursuivant au-delà du secondaire, il y a un net déplacement des préférences vers les études universitaires à partir d'études post-secondaires terminales comme celles qu'on pouvait, par exemple, faire dans les écoles d'infirmières.

Les observations faites successivement aux tableaux 1 et 2 ne peuvent être non-contradictoires que si l'on admet que la composition sexuelle des classes terminales du secondaire a partout changé d'avant à après la réforme. Il y a de bonnes raisons de croire qu'il en va de même de la composition sociale et intellectuelle de ces populations. On trouvera ces raisons au tableau 3. Celui-ci indique qu'en 1965, chez les sujets de la fin du secondaire, la relation entre le rendement scolaire et l'origine sociale est partout nulle ou négative: que les sujets d'origine sociale inférieure y ont toujours tendance à avoir un rendement scolaire légèrement <u>supérieur</u> à celui des sujets issus de milieux plus aisés. Dans les deux cas, il s'agit, bien sûr, des sujets qui ont <u>survécu</u> jusqu'à la fin du secondaire. La relation négative observée entre le rendement scolaire et l'origine sociale ne peut donc pas être tenue pour une indication de la dégénérescence imminente de la bourgeoisie. On doit plutôt y voir un signe de la précocité et de la rigueur de la sélection sociale et intellectuelle opérée dans les systèmes scolaires du Canada central avant la réforme.

Mais si, comme on le fait au tableau 3 toujours, on poursuit l'analyse chez ceux qui ont terminé leurs études secondaires après la réforme, on voit la relation rendement scolaire/origine sociale changer de sens, devenir positive et, pour tout dire, banale. Cette banalité même de la relation est toutefois l'indication d'un changement important: après la réforme, terminent maintenant leurs études secondaires des sujets dont les homologues d'avant la réforme ne se seraient pas rendus, et ne se sont pas rendus, au terme de ce cycle d'études. Le premier effet incontestable de la réforme a été non pas d'augmenter la proportion des sujets qui poursuivent au-delà du secondaire mais bien d'accroître celle de ceux qui le complètent.

Cela signifie que les populations de la fin du secondaire de 1971-72 ne sont pas strictement comparables à celles de 1965. Toute comparaison entre ces deux groupes devra donc user de la plus grande circonspection: circonspection dont les instruments seront, d'abord, des analyses multivariées distinguant toujours les sujets de la fin du secondaire en fonction du sexe, de l'origine sociale et du rendement scolaire et, ensuite, d'autres analyses, parallèles aux premières, faites sur les sujets du début du secondaire, lesquels constituent une population dont la composition, en principe, est plus stable dans le temps et qui, à cause de cela, devrait nous fournir l'occasion de soumettre les résultats de nos premières analyses à des contre-épreuves convaincantes.

Au risque de nous répéter, rappelons que les objectifs généraux des réformes scolaires qui nous intéressent étaient, premièrement, de hausser le niveau de scolarisation des populations et, deuxièmement, de démocratiser l'accès à l'enseignement post-secondaire. Pour simplifier l'exposé, nous allons maintenant essayer de voir si ces objectifs ont bien été atteints, en examinant - toujours par ce biais de l'évolution de la perception du destin scolaire - ce qui s'est passé dans l'un seulement de nos trois systèmes scolaires, celui que forment les écoles de langue française du Québec.

Le tableau 4 donne, selon le sexe et l'origine sociale, l'évolution, de 1965 à 1972, dans les proportions de ceux et celles qui envisagent leur destin scolaire de la façon la plus optimiste, c'est-à-dire de ceux qui se voient entreprendre des études dans des filières menant à l'université. Deux constatations se dégagent de l'analyse de ce tableau. La première nous est déjà familière. L'évolution est plus forte, et plus générale, chez les filles que chez les garçons. Notons cependant qu'elle n'est pas assez forte pour permettre aux filles de rejoindre les garçons. La seconde constatation est nouvelle et plus surprenante: chez les filles,comme chez les garçons, s'accroissent les inégalités liées à l'origine sociale des individus. S'il nous fallait nous en tenir là, nous devrions conclure que la réforme scolaire a raté l'un de ses objectifs principaux - qui était de réduire les inégalités associées à l'origine sociale - mais atteint un autre objectif, vraisemblablement visé avec plus de mollesse, la réduction des inégalités entre les sexes.

Analytiquement, nous ne pouvons cependant nous en tenir là à cause de ce que l'on sait du rôle du rendement scolaire sur la survie des écoliers et du fait que, dans cet échantillon, la relation entre origine sociale et rendement scolaire change de sens de 1965 à 1972.

Le tableau 5 introduit ce nécessaire contrôle par le rendement scolaire. L'analyse de ce tableau produit des résultats qui nuancent, mais surtout renforcent ceux obtenus précédemment. Mais notons d'abord, incidemment, qu'il n'y a pas, contrairement à ce que craignent les critiques de la pédagogie permissive, d'augmentation sensible dans les proportions de ceux qui se pensent en route pour l'université chez les sujets dont le rendement scolaire est inférieur à la moyenne. En revanche, il y en a partout une chez ces sujets dont le rendement scolaire est supérieur à la moyenne.

Il reste cependant que le résultat le plus important est sans doute celui que, à rendement scolaire égal, les écarts dans la perception du destin scolaire en fonction de l'origine sociale sont

plus grands en 1972 qu'ils ne l'étaient en 1965. Parmi les sujets masculins qui ont un rendement scolaire supérieur à la moyenne, les mieux nés semblent avoir plus que les autres profité des occasions créées par la réforme scolaire; chez les sujets scolairement moyens, ils semblent être les seuls à en avoir profité. Les choses sont un peu plus compliquées chez les filles, qui partent de tellement loin que toutes n'ont pu qu'en profiter un peu, mais le pattern fondamental reste le même: toutes s'enrichissent, mais les riches, les fortes et, surtout, les riches et fortes s'enrichissent plus vite que les autres.

On pourra lire, aux tableaux 6 et 7, les résultats de la reprise de ces analyses, toujours dans les écoles françaises du Québec, auprès des sujets qui, en 1965 ou en 1972, en étaient au début de leurs études secondaires. Pour l'essentiel, ces résultats recoupent, et confirment, ceux obtenus dans les analyses faites sur les finissants du secondaire. S'ajoutent cependant un certain nombre de choses.

Ainsi, on retrouve bien au début du secondaire ce mouvement vers la réduction des inégalités sexuelles que nous avons observé chez les plus vieux, mais ce mouvement est ici beaucoup plus fort et aboutit à une disparition virtuelle des dites inégalités. S'accroissent aussi dans le temps, à rendement scolaire égal, les inégalités associées à l'origine sociale, mais tout se passe comme si ces inégalités s'accroissaient plus fortement ici qu'à la fin du secondaire. Cependant, et au contraire de ce que nous avions pu observer au tableau 5, la proportion de ceux et celles qui se voient déjà à l'université augmente dans chacune des cases du tableau, même chez ceux dont le rendement scolaire est faible ou moyen. Par contre, dans l'ensemble de la population comme dans toutes les catégories sociales, sauf chez les garçons d'origine sociale supérieure, la différence entre les espoirs nourris par les sujets scolairement forts et les sujets scolairement faibles augmente de 1965 à 1972.

Il y aurait donc ici un paradoxe. Alors que les résultats scolaires absolus semblent perdre de leur impact sur la façon dont les jeunes en viennent à percevoir leur destin scolaire, en ce sens - par exemple - que des notes faibles ne préviennent plus d'entretenir l'espoir d'aller à l'université, tout se passe comme si l'importance des inégalités scolaires relatives augmentait, les forts s'éloignant progressivement des faibles.

Ces phénomènes, augmentation des inégalités sociales et scolaires et réduction des inégalités sexuelles, sont-ils des résultats singuliers de la réforme qui a touché les écoles françaises du Québec? Le tableau 2 nous a déjà donné certaines indications à l'effet du contraire. La question vaut cependant la peine d'être posée et examinée en détail.

Car on sait en effet, qu'avant la réforme, les écoles françaises du Québec formaient effectivement un système scolaire singulier, différent des autres, non seulement par sa performance - qui était la plus faible de toutes - mais aussi par sa structure dont l'un des traits distinctifs était l'absence, à toutes fins pratiques, d'un réseau d'écoles publiques assurant la jonction entre les écoles secondaires et les universités. La possibilité qu'une réforme ait, à partir et à cause d'une telle situation de départ, des résultats particuliers, ne peut être exclue du revers de la main.

Or, les tendances observées ne sont pas particulières aux écoles françaises du Québec. On peut voir se développer exactement les mêmes phénomènes dans les écoles de langue anglaise du Québec et de l'Ontario. On lira là-dessus les tableaux 8, 9, 10 et 11. Dans les trois systèmes scolaires que nous avons étudiés, la réforme scolaire de la seconde moitié des années 1960 s'est partout accompagnée d'une réduction des inégalités sexuelles et d'une augmentation des inégalités sociales et scolaires, à tout le moins si l'on en juge par la façon dont garçons et filles d'origine sociale et de rendement scolaire différents perçoivent leur destin scolaire.

Le temps est maintenant venu d'aborder une question que nous avions soulevé au début de notre communication. La réforme scolaire québécoise a-t-elle atteint cet objectif qui lui était propre et permis que s'aligne sur celui des anglophones le destin scolaire des francophones? Le tableau 1 nous a déjà fourni des indications que cela est en train de se faire. En 1971-72, ne subsistaient pratiquement plus de différences dans la manière dont les écoliers qui commençaient leurs études secondaires dans les écoles de langue française du Québec et dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario percevaient leur destin scolaire. Des analyses plus fines, faites en fonction de l'origine sociale et reproduites aux tableaux 12 et 13, confirment la réalité de ce rattrapage. Mais elles soulignent aussi la persistance d'un écart entre le destin scolaire des francophones et des anglophones du Québec que ne peut expliquer la différence dans la composition sociale de ces deux populations.

Il serait trop long d'essayer de rendre un compte exact des causes de la persistance de cet écart. Nous voudrions cependant terminer en attirant l'attention sur ce qui pourrait bien être l'une de ces causes. Il nous faut, pour la dégager, ré-examiner les données sous un angle particulier. Pour ce faire, il faut d'abord faire l'hypothèse qu'il y a bien eu une réforme scolaire telle qu'il est légitime de considérer les données de 1965 et celles de 1971-72 comme appartenant à des époques bien distinctes. Il faut ensuite, pour chacune de ces périodes, comparer les lectures obtenues au début et à la fin du secondaire comme s'il s'agissait de données longitudinales. Cela est bien sûr méthodologiquement délicat, mais nous pensons que ce procédé a une valeur heuristique. Ces restrictions faites, examinons le tableau 14. En 1965, il n'y a pratiquement pas de différences dans les proportions des garçons des diverses origines sociales qui, dans les écoles françaises du Québec, au début ou à la fin du secondaire, se voient comme destinés à des études universitaires. Dans les écoles anglaises du Québec et, à un moindre degré, dans celles de l'Ontario, ces proportions sont en revanche toujours plus élevées chez les sujets de la fin du secondaire que chez ceux du début.

On peut voir là, croyons-nous, la trace de l'exercice de fonctions distinctes et différentes par ces systèmes scolaires. Tout se passe comme si, dans les écoles françaises du Québec, tout était joué dès l'entrée au secondaire, le système n'ayant plus dès lors qu'une fonction de maintien, de support, par rapport à la façon dont les gens perçoivent leur avenir. Dans les écoles anglaises du Québec et de l'Ontario, par ailleurs, tout se passe comme si le système procédait à une sélection, par élimination des sujets les moins prometteurs, si bien qu'on trouve, à la fin du secondaire, des classes collectivement plus ambitieuses que celles qu'on peut observer au début.

Ce pattern acquiert son plein sens quand on se remémore les différences fondamentales dans l'organisation des systèmes scolaires francophones et anglophones de l'époque. Pour les francophones, dès la fin du primaire, se pose la question du choix entre l'école publique, qui au mieux débouche sur des études post-secondaires terminales, et le collège classique, qui au fond ne peut mener ailleurs qu'à l'université. Les anglophones eux, n'ont pas d'autre choix que de fréquenter une école publique, sélective sans doute, mais qui peut conduire partout. Les données de l'enquête Breton-McDonald qui, pour les francophones du Québec, permettent de distinguer élèves des collèges classiques et élèves des écoles publiques, illustrent la réalité de ce clivage. Dans les collèges classiques, à la fin du secondaire, 79.8% des sujets entendent poursuivre jusqu'à l'université. La proportion équivalente est de 17.5% dans les écoles publiques.

Après la réforme, et c'est une indication de sa réalité, le pattern a changé. Il a changé dans deux sens. Dans les écoles françaises du Québec et les écoles anglaises de l'Ontario, on observe maintenant moins d'universitaires en puissance à la fin qu'au début du secondaire. Cela est probablement la conséquence de l'exercice, par le système scolaire, de cette même fonction de sélection observée en 1965, mais cette fois par un mécanisme différent, non plus par exclusion des sujets les moins prometteurs mais par répression

de leurs ambitions irréalistes. Non plus un weeding out mais un cooling out. Si tel est le cas, la réforme n'a rien changé de fondamental au rôle de l'école ontarienne, elle ne lui a imposé qu'un changement de méthode. Par ailleurs, l'école française du Québec a, elle, changé de fonction. De nourrice des ambitions d'une minorité de privilégiés, elle est devenue pour tous la grande classeuse. Dans cette perspective, il devient intéressant de noter que l'école anglaise, au Québec, a elle aussi changé de rôle, s'il faut en croire, toujours, les données du tableau 14. Elle assure maintenant le maintien d'ambitions très élevées qui semblent formées dès le début du secondaire.

Au Québec, une réforme scolaire destinée à aligner le destin scolaire des francophones sur celui des anglophones aurait donc eu ce résultat paradoxal d'aligner effectivement ce destin sur celui des Ontariens et de permettre une transformation de l'école québécoise de langue anglaise vers un rôle qui favorise la persistance de ces inégalités qu'on voulait réduire.

APPENDICE A

Tableaux

Tableau 1

Perception du destin scolaire. Trois systèmes scolaires du Canada central. Début et fin du secondaire. Ensemble des échantillons. 1965-1972.

		Québec français		Québec anglais		Ontario anglais	
		1965	1972	1965	1972	1965	1972
Début du secondaire	SM*	52.5	40.8	43.9	31.3	54.3	39.1
	PST*	27.4	13.3	18.1	8.5	20.5	14.4
	FU*	20.0	45.9	38.0	59.8	25.1	41.6
	N	171,851	3,875	40,665	1,512	195,623	3,351
Fin du secondaire	SM*	42.1	45.5	24.8	29.8	42.9	37.6
	PST*	34.3	27.7	18.1	11.0	24.2	24.9
	FU*	23.5	28.8	57.2	59.2	32.9	37.5
	N	101,301	6,922	32.067	3,128	134,325	2,558

* Dans ce tableau et les suivants SM signifie "Au mieux terminer le secondaire", PST, "Entreprendre des études post-secondaires terminales" et FU "Entreprendre des études universitaires ou menant à l'université.

Tableau 2

Perception du destin scolaire selon le sexe. Trois systèmes scolaires du Canada central. Fin du secondaire. 1965-1971-72.

		Québec français		Québec anglais		Ontario anglais	
		1965	1972	1965	1972	1965	1971
Garçons	SM	40.5	33.5	34.7	20.8	35.1	34.4
	PST	27.4	31.2	13.8	9.8	23.1	20.3
	FU	30.1	35.2	71.4	69.2	41.6	45.6
	N	54,813	2,844	13,506	1,331	57,135	1,130
Filles	SM	40.9	53.7	37.0	37.1	50.7	38.0
	PST	49.1	25.4	24.1	11.9	25.3	29.7
	FU	9.9	20.8	38.8	51.0	24.0	32.1
	N	22,657	3,599	12,334	1,449	56,896	1,145

Tableau 3

Rendement scolaire selon l'origine sociale et le sexe. Trois systèmes scolaires du Canada central. Fin du secondaire. 1965-1971-72.

		Garçons						Filles					
		1965			1972			1965			1972		
		Sup.	Moy.	Inf.	Sup.	Moy.	Inf.	Sup.	Moy.	Inf.	Sup.	Moy.	Inf.
Québec français	$\bar{X}+$	26.9	27.4	28.4	15.2	14.1	13.0	27.9	24.7	23.6	31.0	30.5	27.9
	$\bar{X}$	44.7	48.9	49.4	44.6	38.7	38.7	51.5	52.7	55.7	45.7	40.8	41.9
	$-\bar{X}$	28.3	23.6	21.8	40.1	47.2	48.7	21.2	22.6	20.7	23.4	28.8	30.1
	N	8046	17440	28097	663	1083	1098	2622	7680	12355	843	1342	1414
Québec anglais	$\bar{X}+$	22.7	24.9	31.8	27.2	25.8	18.3	29.5	28.1	28.7	32.2	23.2	23.7
	$\bar{X}$	36.7	37.9	37.4	32.7	26.9	33.1	41.2	49.0	41.6	39.0	37.7	41.6
	$-\bar{X}$	40.5	37.3	30.8	40.1	47.3	48.6	29.4	22.9	29.7	29.7	39.0	34.6
	N	3647	2757	7103	651	357	323	3447	2834	6053	707	406	334
Ontario anglais	$\bar{X}+$	30.0	29.6	26.4	25.3	17.2	16.4	28.1	33.9	29.1	35.7	20.0	21.1
	$\bar{X}$	36.7	34.7	42.3	36.8	34.9	37.5	43.1	37.2	39.5	36.1	45.0	40.1
	$-\bar{X}$	33.2	35.7	31.2	37.8	47.9	46.1	28.8	28.9	31.4	28.2	35.0	38.8
	N	9485	16010	31641	296	530	304	9510	17619	30171	291	560	294

Tableau 4

Perception du destin scolaire selon l'origine sociale et le sexe. Ecoles françaises du Québec. Fin du secondaire. 1965-1972. (% FU).

	Garçons		Filles	
	1965	1972	1965	1972
Supérieure	38.8	51.3	21.0	37.0
Moyenne	32.6	34.7	10.1	18.3
Inférieure	30.0	26.1	7.4	13.7

Tableau 5

Perception du destin scolaire selon le rendement scolaire, origine sociale et le sexe. Écoles françaises du Québec. Fin du secondaire. 1965-1972. (% FU).

		1965			1972		
		Supérieure	Moyenne	Inférieure	Supérieure	Moyenne	Inférieure
Garçons	$\bar{X}+$	49.3	39.1	34.9	70.3	57.5	51.7
	$\bar{X}$	35.9	34.1	29.4	59.8	40.1	29.0
	$\bar{X}-$	32.4	22.0	25.0	34.6	23.5	17.0
Filles	$\bar{X}+$	25.7	9.5	11.2	45.2	19.6	15.2
	$\bar{X}$	19.2	13.3	6.2	37.9	21.8	15.5
	$\bar{X}-$	19.1	3.3	6.3	24.4	12.2	9.9

Tableau 6

Perception du destin scolaire selon l'origine sociale et le sexe.
Ecoles françaises du Québec. Début du secondaire. 1965-1972.

	Garçons		Filles	
	1965	1972	1965	1972
Supérieure	38.9	70.9	13.7	65.6
Moyenne	31.4	41.8	8.4	43.5
Inférieure	30.1	40.9	12.9	43.9

Tableau 7

Perception du desti scolaire selon le rendement scolaire, origine sociale et le sexe. Ecoles françaises du Québec. Début du secondaire. 1965-1972. (%FU)

		1965			1972		
		Supérieure	Moyenne	Inférieure	Supérieure	Moyenne	Inférieure
Garçons	$\overline{X}+$	62.6	40.6	44.9	87.3	55.6	61.6
	$\overline{X}$	39.5	33.9	27.5	69.7	46.8	45.7
	$\overline{X}-$	9.4	10.1	15.6	52.9	27.1	23.6
Filles	$\overline{X}+$	22.9	11.9	21.3	71.5	50.9	55.5
	$\overline{X}$	14.5	7.3	11.8	58.5	43.1	39.5
	$\overline{X}-$	0.5	6.3	1.6	51.6	25.4	28.8

Tableau 8

Perception du destin scolaire selon le rendement scolaire, l'origine sociale et le sexe. Ecoles anglaises du Québec. Fin du secondaire. 1965-1972. (% FU).

		1965			1972		
		Supérieure	Moyenne	Inférieure	Supérieure	Moyenne	Inférieure
Garçons	$\bar{X}+$	75.5	73.3	76.3	96.6	85.9	93.2
	$\bar{X}$	84.6	66.1	67.1	85.4	92.9	58.9
	$\bar{X}-$	77.1	63.1	64.2	63.6	46.7	36.3
Filles	$\bar{X}+$	58.2	66.1	36.6	83.8	54.7	45.6
	$\bar{X}$	48.5	31.6	36.3	69.6	36.4	30.2
	$\bar{X}-$	37.9	24.6	25.3	46.8	28.9	25.0

Tableau 9

Perception du destin scolaire selon le rendement scolaire, l'origine sociale et le sexe. Ecoles anglaises du Québec. Début du secondaire. 1965-1972. (% FU)

		1965			1972		
		Supérieure	Moyenne	Inférieure	Supérieure	Moyenne	Inférieure
Garçons	$\bar{X}+$	68.9	61.2	62.9	95.5	79.2	75.9
	$\bar{X}$	67.5	49.3	49.5	75.4	58.2	53.5
	$\bar{X}-$	47.6	32.3	29.2	48.7	49.1	43.5
Filles	$\bar{X}+$	48.6	39.2	42.2	81.6	67.8	63.2
	$\bar{X}$	33.5	28.1	19.2	73.1	55.6	38.0
	$\bar{X}-$	26.2	12.5	7.5	47.8	41.9	31.4

Tableau 10

Perception du destin scolaire selon le rendement scolaire, l'origine sociale et le sexe. Ecoles anglaises de l'Ontario. Fin du secondaire. 1965-1971 (% FU).

		1965			1971		
		Supérieure	Moyenne	Inférieure	Supérieure	Moyenne	Inférieure
Garçons	$\overline{X}$	66.1	37.9	45.6	84.0	64.8	72.0
	$\overline{X}$	57.4	40.2	39.0	64.2	44.9	39.5
	$\overline{X}$	42.5	32.0	37.2	45.5	30.3	19.3
Filles	$\overline{X}$	49.3	19.3	24.6	78.8	53.3	22.0
	$\overline{X}$	29.5	26.7	26.1	47.3	29.0	22.9
	$\overline{X}$	25.8	16.5	16.4	22.0	9.7	9.6

Tableau 11

Perception du destin scolaire selon le rendement scolaire, l'origine sociale et le sexe. Ecoles anglaises de l'Ontario. Début du secondaire. 1965-1971. (%FU)

		1965			1971		
		Supérieure	Moyenne	Inférieure	Supérieure	Moyenne	Inférieure
Garçons	$\bar{X}+$	78.4	41.6	48.8	84.6	69.7	82.2
	$\bar{X}$	51.4	30.1	31.0	74.3	48.9	41.3
	$\bar{X}-$	35.8	15.3	14.0	34.7	22.8	14.4
Filles	$\bar{X}+$	59.8	27.9	33.2	73.5	48.7	36.6
	$\bar{X}$	27.1	19.0	13.1	43.5	33.1	21.7
	$\bar{X}-$	15.0	2.6	2.6	29.0	23.8	8.3

Tableau 12

Perception du destin scolaire selon l'origine sociale et le sexe. Trois systèmes scolaires du Canada central. Fin du secondaire 1965-1971-72. (% FU)

		1965		1972	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles
Québec français	Supérieure	38.8	21.0	51.3	37.3
	Moyenne	32.6	10.1	34.7	18.3
	Inférieure	30.0	7.4	26.1	13.7
Québec anglais	Supérieure	79.5	48.2	79.7	75.5
	Moyenne	66.8	39.6	63.9	59.4
	Inférieure	69.1	33.1	54.2	46.6
Ontario anglais	Supérieure	55.1	34.0	62.2	53.6
	Moyenne	36.6	21.2	41.3	25.9
	Inférieure	40.2	22.6	35.5	22.8

Tableau 13

Perception du destin scolaire selon l'origine sociale et le sexe. Trois systèmes scolaires du Canada central. Début du secondaire. 1965-1971-72. (%FU)

		1965		1972	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles
Québec français	Supérieure	38.9	13.7	70.9	65.6
	Moyenne	31.4	8.4	41.8	43.5
	Inférieure	30.1	12.9	40.9	43.9
Québec anglais	Supérieure	61.8	37.7	77.2	75.5
	Moyenne	45.3	27.3	61.4	59.4
	Inférieure	46.1	23.6	55.3	46.6
Ontario anglais	Supérieure	56.9	37.5	70.3	55.5
	Moyenne	28.8	17.8	44.5	38.0
	Inférieure	30.8	16.4	36.5	24.0

Tableau 14

Perception du destin scolaire selon l'origine sociale et le sexe. Début et fin du secondaire, selon la période. Trois systèmes scolaires du Canada central. Garçons seulement. (% FU)

	Québec français				Québec anglais				Ontario anglais			
	1965		1972		1965		1972		1965		1972	
	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin
Supérieure	38.9	38.8	70.9	51.3	61.8	79.5	77.2	79.7	56.9	55.1	70.3	62.2
Moyenne	31.4	32.6	41.8	34.7	45.3	66.8	61.4	63.9	28.8	36.6	44.5	41.3
Inférieure	30.1	30.0	40.9	26.1	46.1	69.1	55.3	54.2	30.8	40.2	36.5	35.5

APPENDICE B

Notes méthodologiques

Traiter simultanément, pour fins de comparaisons, des données de provenances différentes pose le plus souvent des difficultés méthodologiques qu'il est impossible de résoudre à la satisfaction des chercheurs plus rigoristes. Nous n'avons pas échappé à ces difficultés. Les indications qui suivent doivent donc être considérées avec soin.

La première variable à faire problème est celle que nous avons nommée perception du destin scolaire. Nous reproduisons ci-dessous les questions utilisées respectivement dans les enquêtes Breton, SOSA et ASOPE.

Quel genre d'école croyez-vous que vous fréquenterez après l'école secondaire?

a. *Collège commercial ou école d'affaires*
b. *Collège ou institut agricole*
c. *Ecole normale ou institut de pédagogie*
d. *Ecole d'infirmières*
e. *Grand séminaire ou scolasticat*
f. *Institut de technologie ou autre école post-secondaire du même genre*
g. *Collège classique ou université*
h. *Autre*
i. *Je suis indécis*
j. *Je n'ai jamais pensé à cela*
k. *Je n'ai pas l'intention de continuer mes études après le secondaire*

(Breton, 1972, 45D, Q B6)

What do you actually expect to do after leaving high school?

a. *Go to work*
b. *Go into apprenticeship, or go to a private commercial, business or trade school*
c. *Go to a teachers' college or nursing school (after high school)*
d. *Go to a community college*
e. *Go to a university but probably not graduate*

f. Graduate from university

g. Do further studies at university after graduation from university

h. Other

i. I don't know

(Porter, Porter et Blishen, 1973, 241, Q 17b)

Jusqu'où vous attendez-vous à poursuivre vos études en fait?

a. Arrêter avant la fin du secondaire pour travailler

b. Arrêter avant la fin du secondaire pour aller dans une école de métier privée

c. Terminer le secondaire puis travailler

d. Terminer le secondaire puis aller dans une école professionnelle privée

e. Aller au CEGEP, secteur professionnel

f. Aller au CEGEP, secteur général

g. Aller à l'Université

(ASOPE, 1972, 2, Q 5)

Nous avons recodé les réponses faites à ces questions en fonction du schéma suivant:

	BRETON	SOSA	ASOPE
Au mieux, terminer le secondaire	a,h,i,j,k	a,b	a,b,c,d
Entreprendre des études post-secondaires terminales	b,c,d,f	c,d	e
Entreprendre des études universitaires ou menant à l'université	e,g	e,f,g	f,g

Ce recodage assimile, pour l'enquête Breton, les "autres", les "indécis" et les "je n'y ai pas pensé" à ceux qui entendent au mieux terminer le secondaire. Ces derniers sont malheureusement nombreux dans l'enquête Breton. Mais faire l'inverse et les exclure carrément du calcul nous a semblé impossible puisqu'on aurait alors observé partout une baisse considérable, mais vraisemblablement factice

dans l'optimisme avec lequel les sujets perçoivent leur destin scolaire. Nous devions choisir entre ces deux méthodes de recodage et celle que nous avons retenue est celle qui nous semble le moins faire violence à la réalité.

Le rendement scolaire a été établi sur la base des réponses aux trois questions suivantes:

Comment avez-vous réussi l'année passée d'après vos résultats scolaires en comparaison avec les autres étudiants de votre classe? Etiez-vous?

a. *Parmi les premiers 10% de la classe*
b. *Dans le premier quart*
c. *Dans le deuxième quart*
d. *Dans le troisième quart*
e. *Dans le quatrième quart*

(Breton, 1972, 470, Q F12)

What were most of your grades or marks last year?

a. *Mostly 76% and over or A's and B's*
b. *Mostly 66% - 74% or B's and C's*
c. *Mostly 60% - 65% or C's and D's*
d. *Mostly 50% - 59% or D's and E's*
e. *Mostly under 50% or E's*

(Porter, Porter et Blishen, 1973 241, Q 6a)

Qu'elles ont été la plupart de vos notes scolaires cette année?

a. *Surtout 75% et plus ou des A et des B*
b. *Surtout 66% - 74% ou des B et des C*
c. *Surtout 60% - 65% ou des C et des D*
d. *Surtout 50% - 59% ou des D et des E*
e. *Surtout moins de 50% ou des E*

(ASOPE, 1972, 3, Q 8)

Les trois questions demandent des informations objectives mais celle utilisée par Breton demande de surcroît un classement. Ce qui n'est sans doute pas très grave puisque si les sujets tendent toujours à sur-évaluer leurs performances en réponse à des questions de ce genre, ils le font à partir de leur situation réelle. Si bien que la distribution ainsi obtenue est généralement, comme classement, fiable. Sur la base des distributions effectives nous avons recodé les données de la façon suivante:

	BRETON	SOSA	ASOPE
Supérieur à la moyenne	a	a	a
Dans la moyenne	b,c	b	b
Inférieur à la moyenne	d,e	c,d,e	c,d,e

La variable origine sociale est celle qui, de toutes, nous a causé le plus de difficultés. Dans les trois cas, elle est construite à partir des informations données par les répondants au sujet de l'occupation de leur père. Dans le cas de SOSA et d'ASOPE, cette information a été codée selon la nouvelle classification des occupations utilisée au recensement de 1971. Dans le cas de l'enquête Breton, on a utilisé la classification en usage au recensement de 1961. Mais en outre, les bandes magnétiques sur lesquelles résident maintenant les données de l'enquête Breton ne portent pas les numéros correspondant au code du recensement de 1961, mais un code à deux positions et 96 possibilités correspondant à un premier regroupement de ces codes. D'où, deux problèmes. Etablir une correspondance entre les "surcodes" des bandes de l'enquête Breton et les codes de la classification de 1971 portés sur les bandes SOSA et ASOPE. Construire, à partir de ces informations, une mesure raisonnablement fiable de l'origine des sujets dans la structure sociale.

Pineo, Porter et McRoberts (1977, 91-102) ont proposé récemment le regroupement des 468 unit groups de la classification de 1971 en 16 catégories formant l'échelle correspondant le mieux à la distri-

bution de ces occupations dans la structure des occupations au Canada. Ces groupes sont: les professionnels indépendants, les professionnels à l'emploi d'organisation, les cadres supérieurs, les semi-professionnels, les techniciens, les cadres moyens, les agents de maîtrise cols-blancs et cols-bleus, les employés qualifiés, les ouvriers qualifiés, les agriculteurs, les employés semi-qualifiés, les ouvriers semi-qualifiés, les employés non-qualifiés, les manoeuvres et les travailleurs agricoles.

Nous avons essayé d'établir la correspondance la plus précise possible entre les informations contenues dans les bandes de l'enquête Breton, les classifications des recensements de 1961 et de 1971 et enfin la classification en 16 catégories proposée par Pineo, Porter et Blishen. Le tableau ci-dessous illustre la procédure.

Breton	BFS-61	Occupational class	Statscan 71	Unit group	Pineo, Porter, McRoberts
01	001	Advertising managers	1137	Advertizing - sales managers	High level management
	002	Credit managers	1135	Credit managers	HLM
	004	Sales managers	1137	Sales managers	HLM
	005	Delivery managers	9170	Delivery managers	Foremen
	007	Postmasters	1115	Postmasters	Supervisors
	008	Purchasing agents	1141	Purchasing agents	Middle management

On se sera rendu compte en lisant le tableau qui précède, que certaines des catégories de Breton sont assez hétérogènes dans les termes de la classification proposée par Pineo, Porter et Blishen. Dans chacun de ces cas, il a fallu rendre un jugement probabiliste, basé sur la fréquence respective des catégories de Pineo, Porter et McRoberts correspondant au code de Breton et la taille respective de chacune de ces clas-

ses occupationnelles et placer tous les détenteurs d'un quelconque code Breton hétérogène dans une catégorie. Ainsi, tous les porteurs du code Breton 01 ont été classifiés comme cadres moyens dans notre classification. Celle-ci est à son tour calquée sur celle de Pineo, Porter et Blishen.

Pineo, Porter, Blishen	Bélanger, Roberge
Self-employed professionnals	Professionnels
Employed professionnals	
High level managements	Cadres supérieurs
Semi-professionnals	Semi-professionnels
Technicians	Techniciens
Middle-management	Cadres moyens
Supervisors	Cadres inférieurs
Foremen	
Skilled clerical - sales - services	Employés qualifiés
Skilled crafts and trades	Ouvriers qualifiés
Farmers	Agriculteurs
Semi-skilled-clerical-sales-services	Employés semi-qualifiés
Semi-skilled crafts and trades	Ouvriers semi-qualifiés
Unskilled clerical-sales-services	Employés non qualifiés
Unskilled labourers	Manoeuvres
Farm labourers	

Toutes les données classifiées selon le code en usage au recensement de 1971 ont été, dans un premier temps, recodées selon le regroupement en 13 catégories que nous avons dérivé de la classification proposée par Pineo, Porter et Blishen. Toutes les données de l'enquête Breton ont été ensuite, au meilleur jugé, recodées dans l'une ou l'autre de ces 13 catégories. Finalement, nous avons, dans les analyses qu'on a lues, regroupé ces treize catégories de façon à composer une strate sociale <u>supérieure</u> avec les professionnels, les cadres supérieurs, les semi-professionnels et les cadres moyens; une strate sociale <u>moyenne</u> avec les techniciens, les cadres inférieurs, les employés et les ouvriers qualifiés et les agriculteurs; une strate <u>inférieure</u> avec les employés semi-qualifiés, les ouvriers semi-qualifiés, les employés non-qualifiés et les manoeuvres.

Enfin, début et fin du secondaire correspondent ici à:

	Breton Québec	Breton Ontario	SOSA	ASOPE
Début	8ième	Grade 9	Grade 8	Secondaire I
Fin	11ième	Grade 12	Grade 12	Secondaire V

REFERENCES

BRETON, Raymond, Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière dans la jeunesse canadienne, Ottawa, Information Canada, 1972, 652 pages.

PINEO, Peter C., PORTER, John et McROBERTS, Hugh A., "The 1971 Census and the Socioeconomic Classification of Occupations". Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 14, 1, 1977, 91-102.

PORTER, Marion R., PORTER, John et BLISHEN, Bernard R., Does Money Matter? Prospects for Higher Education, Toronto, York University, Institute for Behavioural Research, 1973, 304 p.